

TEORETYCZNE
I METODOLOGICZNE
PODSTAWY PEDAGOGIKI
ANTROPOLOGICZNEJ

STUDIUM SYTUACJI WYCHOWAWCZEJ

Krystyna Ablewicz

TEORETYCZNE
I METODOLOGICZNE
PODSTAWY PEDAGOGIKI
ANTROPOLOGICZNEJ

STUDIUM SYTUACJI WYCHOWAWCZEJ



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
JAGIELLOŃSKIEGO

© Copyright by Krystyna Ablewicz & Uniwersytet Jagielloński
Wydanie I, Kraków 2003
All rights reserved

RECENZENT

Prof. Janusz Gnitecki

PROJEKT OKŁADKI

Tomasz Pilkiewicz

Na okładce wykorzystano prywatne zdjęcie Autorki

REDAKTOR

Władysława Bulsza

KOREKTOR

Barbara Cabała

Publikacja finansowana przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Niniejszy utwór ani żaden jego fragment nie może być reprodukowany, przetwarzany i rozpowszechniany w jakikolwiek sposób za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych oraz nie może być przechowywany w żadnym systemie informatycznym bez uprzedniej pisemnej zgody Wydawcy

ISBN 978-83-233-1735-7



www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków

tel. 12-663-23-80, 12-663-23-82, fax 12-663-23-83

Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98

tel. kom. 506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl

Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

Spis treści

Wprowadzenie	9
CZĘŚĆ I. TEORETYCZNO-METODOLOGICZNE PODSTAWY PEDAGOGIKI <i>ANTROPOLOGICZNEJ</i>	
I.A. Teoretyczne podstawy pedagogiki <i>antropologicznej</i>	19
I.A.1. Antropologiczny aspekt genezy sensu badań nad wychowaniem (renesans pytań)	20
I.A.2. Problematyka antropologiczna a pedagogika	24
I.A.2.1. Krótki rys historyczny	24
I.A.2.2. Hermanna Nohla „pedagogiczna wiedza o człowieku”	30
I.A.3. Nauki antropologiczne a pedagogika	35
I.A.3.1. Doświadczenie naturalne jako źródło wiedzy o człowieku	36
I.A.3.2. Podział nauk oraz ich wzajemne relacje	39
I.A.3.3. Pedagogika jako nauka antropologiczna	43
I.A.4. Antropologia <i>pedagogiczna</i> : problematyka i profile badań	48
I.A.4.1. Ustalenia terminologiczne	48
I.A.4.2. Antropologia <i>pedagogiczno-empiryczna</i> (profil „integracyjny”)	55
I.A.4.3. Antropologia <i>pedagogiczno-filozoficzna</i> (profil odslaniający koncepcję człowieka)	59
I.A.4.4. Pedagogika <i>antropologiczna</i> (profil fenomenologiczny)	67
I.B. Metodologiczne konsekwencje pedagogiki jako nauki antropologicznej	81
I.B.1. Metodologiczne zróżnicowanie pedagogiki	81
I.B.1.1. Poznawcze problemy badań nad wychowaniem	81
I.B.1.2. Poziomy badań w pedagogice	88
I.B.2. Rozumienie jako sposób poznawania rzeczywistości kulturowej a pedagogika	91
I.B.2.1. Formalne aspekty procesu rozumienia	91
I.B.2.2. Z historii „naukowości” procesu rozumienia	94
I.B.3. Charakter i znaczenie badań istotnościowych w pedagogice	99
I.B.3.1. „Świat życia codziennego” jako podstawa badań istotnościowych	99

I.B.3.2. Metoda badań istotnościowych: fenomenologiczna postawa i deskrypcja	105
I.B.3.3. Pedagogika <i>antropologiczna</i> , „świat doświadczany” a badania istotnościowe	117
CZĘŚĆ II. WYKORZYSTANIE ZAŁOŻEŃ PEDAGOGIKI <i>ANTROPOLOGICZNEJ</i> DO ANALIZY SYTUACJI WYCHOWAWCZEJ	
II.A. Teoretyczno-metodologiczne założenia badań własnych	123
II.A.1. Założenia i problematyka szczegółowa	123
II.A.3. Perspektywa metodologiczna badań własnych	130
II.A.3.1. Metodologiczne uzasadnienia i zastrzeżenia	130
II.A.3.2. Antropologiczny i pedagogiczny charakter postawy fenomenologicznej	133
II.B. Studium sytuacji wychowawczej	137
II.B.1. Wstępna charakterystyka sytuacji wychowawczej	137
II.B.2. Doświadczenie naturalne człowieka a wychowanie	141
II.B.2.1. Cechy doświadczenia naturalnego	141
II.B.2.2. Człowiek wobec doświadczenia naturalnego	144
II.B.3. Wychowanie naturalno-kulturowym fenomenem egzystencji człowieka	150
II.B.3.1. Wychowanie jako ludzki sposób trwania w czasie	150
II.B.3.2. Formalna struktura procesu wychowania	155
II.B.3.3. Sytuacja wychowawcza z perspektywy <i>homo educandum</i>	158
II.B.3.4. Osobowe „Ja” jako źródło samowychowania i wychowania ..	161
II.B.4. Relacja „diady” jako podstawa sytuacji wychowawczej	167
II.B.4.1. Ważność doświadczenia „bycia wybranym”	167
II.B.4.2. Wzajemność „nieodwzajemniona” jako antropologiczna zasada wychowania	171
II.B.4.3. Odpowiedzialność jako antropologiczna zasada wychowania	173
II.B.5. Aksjologiczne horyzonty sytuacji wychowawczej	177
II.B.5.1. Sytuacja wychowawcza a koncepcja człowieka i sposoby istnienia wartości	177
II.B.5.2. Aksjologiczny subiektywizm i jego wychowawcze konsekwencje	180
II.B.5.3. Aksjologiczny obiektywizm i jego wychowawcze konsekwencje	186
II.B.6. Poznawcze problemy sytuacji wychowawczej	200
II.B.6.1. Warunki poznawania sytuacji wychowawczej	200
II.B.6.2. Wzucie aktem psychiczno-aksjologicznego zjednoczenia	206
II.B.6.3. Proces rozumienia rzeczowego z perspektywy sytuacji wychowawczej	212
II.B.6.4. Przyjazna i wroga podbudowa rozumienia krytycznego	218
II.B.6.5. „Idealny” obserwator: jego możliwości i ograniczenia	223
II.B.7. Urzeczywistnianie wartości: pomiędzy ideałami a rzeczywistością	234
II.B.7.1. Urzeczywistnianie a doświadczanie wartości	234

II.B.7.2. Naprowadzanie na doświadczenie źródłowe jako zasada pedagogicznego przekazu wartości	242
II.B.7.3. Język potoczny jako pedagogiczne medium komunikacji interpersonalnej	245
II.B.7.4. Odpowiedzialność indywidualna i zastępcza jako warunki tworzenia międzyosobowych więzi	251
II.B.7.5. Szacunek warunkiem urzeczywistniania wartości.....	256
Uwagi końcowe: ocena i perspektywy badawcze	265
Bibliografia	271
Spis rysunków.....	285

*Kto widzi rozbieżność między teorią i praktyką,
ten nie dorósł uczuciowo do poziomu współczesnej
teorii, ten nie uczyć się musi z książek
i czcionek, a z życia, temu nie recept brak, a moralnej
w ciężkim mozołe zdobytej siły odczuwania
prawdy, zbratania się z prawdą teorii.*

Janusz Korczak

Wprowadzenie

Wychowanie to teren badań niezwykle atrakcyjny dla badacza. Pełen zagadek, jakie odsłania przed nim natura człowieka, i to nie dorosłego, lecz w pierwszej kolejności dorastającego. Dopiero w odpowiedzi na nie człowiek dorosły, uczestniczący w procesie wychowania próbuje rozwiązywać problemy, z których jedne mogą przedstawiać mu się „jako nic nowego” – inne jako przejawy „ducha czasu”, w którym dzieci zaczynają uczestniczyć i z którym „bratają się” o wiele szybciej niż dorośli. Doświadczenie to jest znamienne i szczególnie akcentowane, zwłaszcza na przełomie wieków: XX i XXI. Jest to faktyczny problem pedagogiczny, który w swych podstawach stanowi zarazem problem antropologiczny, jeśli traktować wychowanie jako rzeczywistą odpowiedź na to, kim jest człowiek. Sytuacje, w których dzieci uczestniczą przy bezpośrednim lub pośrednim udziale dorosłych są faktycznym dla tych ostatnich wyzwaniem i pytaniem o to, jak je prowadzić i ku czemu je prowadzić. Czy kiedy dzieci dorosną to powiedzą, że ich czas dorastania został zmarnowany i że to dorośli brali w tym udział, ponieważ nie posiadali dostatecznego rozeznania dotyczącego tego, za czym podążać, a co zatrzymywać. I czy kiedy same dorosną do wychowywania innych, to będą wiedziały lepiej od nas jak to robić, czy też staną bezradne wobec dalszych wyzwań czasów pytających o ich tożsamość?

Przedstawieniu niniejszej pracy towarzyszy intencja włączenia się w dyskusję nad sposobem uprawiania pedagogiki w Polsce oraz jego sensownością. Dyskusję toczoną głośno od końca lat 80. XX wieku, a mierzoną dobrem człowieka dorastającego, któremu trzeba pomóc w odnalezieniu się w nowej sytuacji życiowej, zwłaszcza po roku 1989. Świadectwem refleksji badawczych oraz otwartych postaw poznawczych

wobec zróżnicowanych orientacji pedagogicznych są w pierwszej kolejności takie opracowania, jak: *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania* W. Cichonia (1980), *Teoretyczne podstawy pedagogiki* pod red. S. Palki (1987), *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej* R. Kwaśnicy (1987), *Pluralizm w kulturze polskiej*, red. F. Adamski (1988), *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki* T. Hejnickiej-Bezwińskiej (1989), *Koncepcja pedagogiki ogólnej i Hermeneutyczna koncepcja pedagogiki* J. Gniteckiego (1989), *Pytanie o pedagogikę* A. Folkierskiej (1990). W dalszej kolejności trzeba wymienić cykl prezentujący *Nieobecne dyskursy* pod red. Z. Kwiecińskiego, *Pytanie-dialog-wychowanie* pod red. J. Rutkowiak (1992), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii*, red. B. Śliwerski (1992), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski (1993), *Kontestacje pedagogiczne*, red. B. Śliwerski (1993), *Ewolucja tożsamości pedagogiki* pod red. H. Kwiatkowskiej i Z. Kwiecińskiego (1994) – jako wynik obrad I Zjazdu Pedagogicznego w Rembertowie w roku 1993, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu* T. Szkudlarka (1993), *Od pedagogiki ku pedagogii*, red. E. Rodziewicz, M. Szczepka-Pustkowska (1993), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski (1994), *Edukacja aksjologiczna* K. Olbrycht (t. 1, 1994) czy *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice* K. Ablewicz (1994). To tylko początek¹ ogromu publikacji charakteryzujących swą specyfiką nie tylko pojedynczych badaczy, ale też poszczególne ośrodki badawcze (np. toruński, poznański, wrocławski, krakowski itd.) oraz prezentujące problematykę, której systematyzacja oraz śledzenie przeobrażeń z perspektywy ćwierćwiecza mogą stać się przedmiotem badań odrębnej pracy monograficznej nad stanem polskiej literatury pedagogicznej.

Wykaz literatury krytycznej, dyskutującej i poszukującej, poświęconej również zagadnieniom antropologiczno-aksjologicznym oraz perspektywom badawczym, które stworzyłyby dla pedagogiki, a zatem również dla wychowania, rzetelne i realne podstawy codziennej pracy, jest dość spory. Jakaś jego część została przedstawiona w bibliografii. W ośrodku krakowskim, gdzie wspomniana problematyka związana była z myślą filozoficzną nurtu personalistycznego, naznaczającą wyraźnie pedagogiczną refleksję o człowieku, dodatkowo niebagatelne znaczenie miała myśl fenomenologiczna, wyrażona głównie w badaniach Romana Ingardena oraz jego uczniów: Władysława Stróżewskiego i Józefa Tischnera. Uniwersytecka szkoła myślenia „istotnościowego” skupiała wokół siebie i inspirowała innych: Karola Wojtyłę, Władysława Cichonia, Tadeusza

¹ Wymieniłam publikacje z zakresu pedagogiki ogólnej, dotyczące głównie zagadnień filozoficznych i metodologicznych oraz publikacje przedstawiające nowe (w Polsce) nurty myślenia w pedagogice, ograniczając ich rok wydania do 1994 roku.

Gadacza, Jana Galarowicza, Jacka Filka². W latach 80. XX wieku sprawą priorytetową dla pedagogiki stała się, po pierwsze: potrzeba podbudowania teorii wychowania taką koncepcją antropologiczną, dzięki której i nauczyciel, i dziecko mogliby otwarcie prezentować swoją duchowość, po drugie: potrzeba zaistnienia adekwatnej do przedmiotu – i wynikającej z tychże założeń antropologicznych – metodologii, w której człowiek jako przedmiot badań nie musiałby być w całości redukowany do postrzeżeń zmysłowych.

Aspekty filozoficznego obrazu człowieka dojrzewającego i dorosłego, jego egzystencjalnych doświadczeń oraz związane z nimi problemy hierarchii wartości przenikają stale rzeczywistość wychowawczą i edukacyjną, zarówno w ich szerokim, jak i w wąskim rozumieniu³. Stanowią też stałe kategorie problemowe⁴ wszelkich koncepcji pedagogicznych. To, w jaki sposób na poziomie życia społecznego przebiega proces wychowania, w swej postaci naturalnej oraz intencjonalnej, zależy w dużym stopniu od tego jaką my – podmioty prywatne i społeczne oraz obywatelskie – reprezentujemy filozofię dziecka, jak charakteryzujemy je jako istotę ludzką zarówno w sferze ontycznej, jak i w sferze epistemologicznej. Następnie w jaki sposób tę charakterystykę przekładamy na codzienne obcowanie z dziećmi. W pedagogice wiedza musi zostać przetransponowana na poziom woli, choć i to nie gwarantuje pełnego realizowania idei. Dzieje się tak dlatego, ponieważ w procesie wychowania biorą udział dwie, niezwykle dynamiczne w swym procesie rozwoju osoby: dorosły i dziecko, a nie tylko jeden sprawca – dorosły. Jakkolwiek też wraz z psychologią humanistyczną oraz bazującą na jej założeniach pedagogiką, sprawa partnerstwa i podmiotowej równorzędności została wysunięta na plan pierwszy, negując i ostro krytykując asymetryczność sytuacji wy-

² Wymieniam osoby, których teksty z zakresu antropologii filozoficznej, aksjologii i metodologii miały – w moim przekonaniu – zasadnicze znaczenie dla porządkowania problemów pedagogicznych. Częściowo ich dorobek został wykorzystany przy opracowywaniu zagadnień szczegółowych oraz podany w bibliografii.

³ W. Cichoń porządkuje te klasyczne rozróżnienia według stopnia świadomości. Pisze tak: „Specyfika procesu wychowania wymaga (...) odróżnienia węższego i szerszego pojęcia wychowania. W szerszym znaczeniu wychowaniem jest wszelkie oddziaływanie na człowieka, współtworzące jego osobową indywidualność. Należą tu różnorodne i dokonujące się w wielu dziedzinach życia człowieka oddziaływania rodzinne, środowiskowe, szkolne, zawodowe, wynikające z uczestnictwa jednostki w różnych grupach społecznych (...). Oddziaływania te wpływają kształcąco na charakter człowieka, jego psychikę, osobowość, postępowanie oraz na konstytuowanie się jego osobowego »ja«. Pojęcie wychowania – w najczęściej przyjmowanym rozumieniu – zawiera w sobie ponadto swoisty postulat troskliwej opieki, kształtowania i prowadzenia wychowanka do rozwoju. Dlatego wychowanie w sensie węższym obejmuje jedynie zamierzone i świadome oddziaływanie na wychowanka, podejmowane w określonym celu i w określonej sytuacji”. W. Cichoń, *Wartości-człowiek-wychowanie*, Kraków 1996, s. 113.

⁴ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Olsztyn 1997.

chowawczej w tradycyjnej koncepcji wychowania, to istota problemu nie tkwi w tym, że sama relacja pomiędzy dorosłym i dzieckiem jest asymetryczna, lecz w sposobie realizacji tejże relacji „pomiędzy”. Sprawa przedstawia się więc dwupoziomowo: w porządku ontologicznym i psychologicznym, co może zostać dostrzeżone tylko z perspektywy antropologii filozoficznej, a dokładniej antropologii *filozoficzno-pedagogicznej* czy w jeszcze węższym rozumieniu pedagogiki *antropologicznej*⁵. Proste i mechaniczne przenoszenie podstaw ontologicznych oraz precyzowanego w nich statusu człowieka i człowieczeństwa na teren życia codziennego, rozpisanego drobiazgowo na konkretne sytuacje, działania, zachowania i postawy, prowadzi nieraz do wynaturzenia samych założeń oraz schematycznego przenoszenia celów wychowania i norm wychowawczych do codziennej praktyki, co owocuje zjawiskiem „legalizmu wychowawczego”⁶. Zjawisko to, z perspektywy współczesnej koncepcji człowieka, koncepcji upominającej się nieustannie o jego podmiotowość, pozostaje zjawiskiem patologicznym.

Właśnie dlatego, że wychowanie jest tak silnie zrośnięte ze strukturą życia codziennego człowieka, wkomponowane w społeczne powiązania instytucji, przeniknięte sensem kulturowej tradycji, jak też stereotypem rodzinnych postaw, tylko nieliczni próbują wychowanie dzieci i młodzieży przemyśleć samodzielnie we wszelkich możliwych sferach oraz sprawdzić zasadność zastanej przez nich, jako pewne kulturowe dziedzictwo, zarówno potocznej, jak i instytucjonalnej koncepcji wychowania. Czy wiedza pedagogiczna może im w tym pomóc? Okazuje się znowu, że zależy to od sposobu dochodzenia do tej wiedzy, jej budowania. Od tego, czy ona sama respektuje istotę wychowania, czy też chce ją sobie samej podporządkować, prowadząc w konsekwencji do posunięć i decyzji praktycznych, które być może są zadośćuczynieniem i wypełnieniem celów wychowania stawianych przez władze, po drodze gubiąc jednak dzieci, które – jak brzmi stare powiedzenie: „na szczęście i tak wychowują się same”.

Związki filozofii i pedagogiki są historyczną oczywistością⁷, ale też są oczywistością antropologiczną. Jak możliwe i istotne jest utrzymanie łączności pomiędzy antropologią filozoficzną a pedagogiką oraz jak owocna i interesująca dla obu stron może być ich współpraca, postaram się potwierdzić również w niniejszej pracy, korzystając w tym względzie w dużej mierze z dorobku pedagogiki niemieckiej, zwłaszcza jej proble-

⁵ Terminy te bliżej zostały omówione w dalszej części pracy.

⁶ J. Tischner, *Z problematyki wychowania chrześcijańskiego* [w:] tenże, *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 1975.

⁷ Zob. np. W. Wołoszyn-Spirka, *Filozoficzne aspekty wychowania* [w:] *Współczesne konteksty wychowania*, red. A. de Tchorzewski, Bydgoszcz 2002 czy A. Bogaj, *Filozoficzne podstawy i teorie współczesnej edukacji* [w:] tenże, *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa 2000.

owego obszaru objętego terminem: antropologii *pedagogicznej*. Uzasadnieniem dla wyboru tego obszaru językowego są przyjęte dwa aspekty zagadnienia. Pierwszy ma wymiar historyczno-systematyczny. Chodzi o przedstawienie określonego nurtu badań w pedagogice, który rozwijał się intensywnie w drugiej połowie XX wieku, w obszarze kultury niemieckojęzycznej, a dla polskiej myśli pedagogicznej pozostał – pomimo przedwojennych kontaktów, jakie występowały pomiędzy filozofią polską i niemiecką (np. R. Ingarden, B. Nawroczyński, S. Hessen czy J. Mirski) – dość odległy. To nurt bazujący na fenomenologii i hermeneutyce, starający się konsekwentnie wykorzystywać ich metodologię w badaniu rzeczywistości wychowawczej. Zarazem też wydaje się, że sposób opisu człowieka oraz świata wartości wyprowadzany z niemieckiej filozofii człowieka pierwszej połowy XX wieku nie tylko otworzył, ale nadal otwiera przed współczesną filozofią wychowania nowe pola badawcze oraz aspekty interpretacyjne konkretnych sytuacji wychowawczych. Uprawianie antropologii *pedagogicznej* w wydaniu fenomenologicznym (czy ściślej: pedagogiki *antropologicznej*) sprawia, że teoria i *praxis* stają się ponownie jednością wzbogacającą ludzkie doświadczenie oraz temu doświadczeniu służące – a zarazem samemu życiu, ludzkiej egzystencji. Moim zdaniem w tym sposobie myślenia istnieje szansa odnajdywania przez pedagogikę własnej tożsamości – tożsamości ani nieskutej stereotypem tradycji, ani nierozdartej pomiędzy mnożące się możliwości i pomysły. Tożsamości, która jednak musi ewoluować, tak jak ewoluuje ludzka rzeczywistość. Towarzyszy temu głębokie przekonanie, że autonomia myślenia pedagogicznego jest nie tylko możliwa, ale jest etyczną powinnością wychowawców i nauczycieli. Z przekonania tego wypływa założenie o samodzielności przedmiotowej pedagogiki, która to samodzielność ujawnia się własną, pedagogiczną perspektywą interpretacyjną rzeczywistości⁸.

Wykorzystanie dorobku badań niemieckich wydaje się być cenne i inspirujące dla rozwoju współczesnej polskiej myśli pedagogicznej zarówno w obszarze metodologii, jak i merytorycznego opisu człowieka – dziecka w horyzoncie fenomenu wychowania. Jednocześnie trzeba zaznaczyć, że badania prowadzone w ten właśnie sposób wzbogacają nie tylko pedagogiczną myśl w sensie filozofii czy teorii pedagogicznej, lecz wzbogacają pedagogiczne myślenie praktyków (to wymiar drugi obok historyczno-systematycznego), którzy mogą sami je prowadzić w pracy codziennej (w konkretnych egzystencjalnie sytuacjach wychowawczych), korzystając z pewnych założeń metodologicznych oraz kierunkowskazów merytorycznych, bez konieczności tworzenia dla swych badań środowiska sztucznego (jakiego wymaga np. eksperyment). Apelem upominającym

⁸ Zob. *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, red. J. Brzeziński, Z. Kwieciński, Toruń 2000. Rozdział II nosi znamieny tytuł: *Edukacja jako warunek i uczestnik zmian*.

się o zjednoczenie refleksji filozoficzno-pedagogicznej i zarazem zobowiązaniem do prowadzenia tego typu badań, ich rozwijania, poszukiwania nowych pól badawczych, w miarę tego jak zmienia się „świat życia codziennego człowieka”, a także potrzebą jakiejś wizji celu jego sensownego „bycia w tym dzisiejszym i przyszłym świecie” niech będą słowa czołowego przedstawiciela antropologii *pedagogicznej* w pedagogice niemieckojęzycznej, Holendra Martinusa Jana Langevelda, który w latach 50. XX wieku przypominał pewną – zapominaną nieraz i dziś – antropologiczną oczywistość, że:

„człowiek najpierw jest dzieckiem, lecz to właśnie kim jest dziecko, pozostaje przez antropologię prawie zupełnie niezauważane”⁹.

Zdanie to ma nie tylko wagę dla uzasadnienia studiów naukowych. Ich „ciężar właściwy” ujawnia się w momencie, kiedy stają się podstawą refleksyjnej oraz pokornej postawy wychowawców (w tym rodziców) wobec dziecka i jego wewnętrznego świata myśli i doznań, właśnie w ich codziennej pracy, w codziennym, sytuacyjnie naturalnym obcowaniu z sobą – tak jak toczy się życie i jego sprawy¹⁰.

Podjęta z kolei przeze mnie próba opisu sytuacji wychowawczej ukierunkowuje badania na problemy, wydawać by się mogło tak oczywiste, że niewymagające komentarza, stanowiące jednakże studium podstawowych dla wychowania fenomenów: m.in. samego procesu rozumienia–interpretacji sytuacji wychowawczej oraz fenomenu doświadczenia naturalnego jako fizyczno-psychiczno-duchowego „środowiska” pracy wychowawczej; koncepcji człowieka oraz świata wartości (jego porządku, priorytetów), jak również zagadnienia „przekazu” wartości, czy inaczej procesu ich urzeczywistniania. Tłem dla tak prowadzonych rozważań jest założenie, że właśnie do tego co źródłowe, co funduje sens można trafić poprzez to co oczywiste. Sama oczywistość jest bowiem czymś, czego człowiek nie zauważa, z czym jednak gruntownie jest zrośnięty i według czego żyje oraz organizuje swe życie kulturowe. Do tychże wręcz ontologicznych oczywistości należy i wychowywanie człowieka. Czy można jednak poznać to co oczywiste? A jeśli tak, to w jaki sposób przybliżyć się do tego? Pytanie o poznanie oczywistości jest zbieżne, w jakimś sensie, z pytaniem o własną twarz. Człowiek wie, że ma twarz, ponieważ posiada oczywiste jej doświadczenie, ale nie wie dokładnie jaka ona jest, bo jej nie widzi. By zobaczyć – poznać własną twarz musi znaleźć się niejako poza nią. Podobnie dzieje się z życiem człowieka jako całością. Przebiega

⁹ M.J. Langeveld, *Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht*, Heidelberg 1959, s. 13, za: M. Hohmann, *Die Pädagogik M.J. Langevelds. Untersuchungen zu seinem Wissenschaftsverständnis*, Bochum 1971, s. 31 (wytłuszczenia moje).

¹⁰ Ostatnia książka H. von Schoenebecka jest w czasach współczesnych kolejnym apelem o uwagę wobec dziecka, o szacunek, ale przede wszystkim zwraca uwagę na upokarzanie i poniżanie dziecka, na krzywdy jakich doznaje w kontakcie z dorosłymi, na zupełnie niepotrzebne, wręcz osobowo destrukcyjne cierpienie; *Szkola z ludzką twarzą*, Kraków 2001.

ono w nurcie oczywistości codziennych, kolejnych dni i wydarzeń; czasu, miejsca i uczestników. I w tym nurcie, który jest ludzkim przeżywaniem świata (doświadczeniem świata) mieszają się i uczestniczą jako jedno zarówno *doxa*, jak i *episteme*. Żeby więc móc naprawdę „zobaczyć” tę oczywistość, trzeba „wypaść” z jej nurtu. Człowiek, chcąc wkroczyć na drogę poznania, a wraz z tym opuścić swojski świat oczywistości swego bycia musi się poznawczo od niego odłączyć, by w ogóle móc go zobaczyć jako całość. Takie właśnie zamierzenie towarzyszy niniejszym badaniom. Zapytać o oczywistości sytuacji wychowawczej; o to co ją konstytuuje i dzięki czemu wychowanie ma sens – zdając sobie przy tym sprawę z napięć i paradoksów jakie powstają, kiedy człowiek pragnie w jednym momencie zarówno uczestniczyć, jak i wiedzieć.

Podsumowując, przedstawione opracowanie ma za zadanie spełnić następujące cele:

Po pierwsze: cele poznawcze:

- zapoznania czytelnika z zagadnieniem antropologii *pedagogicznej* oraz zakresem jej problematyki, głównie na podstawie literatury niemieckojęzycznej,
- wskazania zróżnicowanego charakteru badań pedagogicznych oraz ich wzajemnego powiązania, jak również ich hierarchicznego układu, przede wszystkim w odniesieniu do badań fenomenologicznych,
- przedstawienia próby fenomenologiczno-hermeneutycznego opisu wybranych, a uznanych przeze mnie za podstawowe, zagadnień i problemów przedmiotowych oraz epistemologicznych sytuacji wychowawczej.

Po drugie: cel dydaktyczny:

- adresowany do filozofów i teoretyków wychowania, by przekonywać ich o ważności i zasadności prowadzenia badań typu fenomenologicznego oraz ich fundamentalnym znaczeniu dla odnajdywania, a zarazem konstytuowania tożsamości pedagogiki oraz uzmysławiania wagi interpretacji aktualnych zjawisk polityczno-kulturowych z perspektywy istoty procesu wychowania. Wiąże się to z możliwością wskazywania ogólnoludzkich pryncypiów etycznych jako celów wychowania, przy jednoczesnym uwzględnianiu specyfik kulturowych i osobowych,
- adresowany do szerokiego grona praktyków wychowania, w celu przekonania ich o możliwości wykorzystania filozoficznego sposobu poznawania rzeczywistości wychowawczej oraz o potrzebie wprowadzenia umiejętności fenomenologicznego opisu sytuacji wychowawczych do codziennego warsztatu stosowanej przez nich pedagogii. Przekonania, że właśnie dzięki wyćwiczonej umiejętności myślenia istotnościowego (a nie tylko jakościowo różnicującego) mogą pogłębiać własną wiedzę, a przede wszystkim odnajdy-

wać uzasadnienia i argumenty dla decyzji, które z racji czasu i miejsca sytuacji wychowawczej muszą być podejmowane przez nich nieraz bardzo szybko i intuicyjnie, niemniej przecież zawsze według jakichś horyzontów antropologiczno-aksjologicznych.

Treści niniejszej rozprawy zostały rozmieszczone w dwóch częściach.

W części pierwszej przedstawiono teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki *antropologicznej*, na które złożyły się w rozdziale **A**: historia badań antropologii *pedagogicznej* oraz jej rozgałęzienia, zgodnie ze zróżnicowaniem przedmiotowym występującym przy interpretacji pedagogiki jako nauki antropologicznej; ze wskazaniem przede wszystkim ważności roli problematyki pedagogiki *antropologicznej*, jaką ona spełnia w całości rozważań nad wychowaniem – wraz z ukazaniem potrzeby uprawiania i nieustannego uzasadniania refleksji nad tym, co w sposób nieempiryczny warunkuje proces wychowania; zaś w rozdziale **B**: metodologiczne konsekwencje wynikające z przyjęcia założenia o głębokich, antropologicznych podstawach przedmiotu pedagogiki (sytuacji wychowawczej) oraz wynikającej z tego potrzeby zróżnicowania metodologicznego, wraz z jego zhierarchizowaniem. Szczególnie zaakcentowana została rola opisu fenomenologicznego, służącego w pedagogice *antropologicznej* za „łącznik” pomiędzy filozofią, filozofią wychowania i pedagogią.

Część druga stanowi samodzielne studium sytuacji wychowawczej, które również zostało podzielone na dwa rozdziały. Pierwszy rozdział (**A**) zawiera metodologiczne założenia badań własnych, wyprowadzone z szerokiego kontekstu teoretyczno-metodologicznego części I, bazujące przede wszystkim na założeniach pedagogiki *antropologicznej*. Rozdział drugi (**B**) w całości jest poświęcony hermeneutyczno-fenomenologicznym studiom wybranych przeze mnie fenomenów, wkomponowanych w życie człowieka, a zarazem obecnych w procesie jego wychowywania. Zagadnienia szczegółowe zostały rozłożone na cztery główne tematy: a) studia nad ogólnoludzkim fenomenem wychowania, b) pedagogiczne konsekwencje założeń aksjologicznych i antropologicznych, c) epistemologiczne problemy związane z poznawaniem sytuacji wychowawczej, d) problematykę fenomenu „urzeczywistniania wartości”. Część druga stanowi, zgodnie z założeniami, próbę poszukiwania pewnego „pedagogicznego a priori”, które zakorzenione jest w ludzkim doświadczeniu życia, które można jednak odsonić poprzez „przejście” poza to, co dane zewnątrznie, co sprawdzalne wyłącznie empirycznie (zmysłowo).

W „Uwagach końcowych” staram się raz jeszcze zwrócić uwagę na zagadnienia najważniejsze, wskazać dalsze możliwości badawcze tkwiące w charakterze studiów pedagogiki *antropologicznej* oraz ustosunkować się do wyznaczonych w niniejszej rozprawie celów.

Część I.
Teoretyczno-metodologiczne podstawy
pedagogiki *antropologicznej*

I.A. Teoretyczne podstawy pedagogiki antropologicznej¹¹

Przede wszystkim trzeba odpowiedzieć na dość oczywiste pytanie, które nasuwa się w kontekście pogranicza antropologii i pedagogiki: dla czego pedagogikę wskazuje się w niniejszym opracowaniu w pierwszej kolejności jako *naukę antropologiczną*, a nie jako *naukę humanistyczną*, jeśli w jej przedmiocie badań jest przecież tak wiele z tego, co społeczne, psychiczne i indywidualne. Czy w związku z tym nie można by zredukować jej po prostu do wymiaru społecznego lub psychologicznego? Lub też obu razem. Czy „antropologiczna” i „humanistyczna” to nie są te same pojęcia?

Otóż nie wystarczy powiedzieć, że pedagogika jest nauką humanistyczną, społeczną, silnie osadzoną w psychologii, z podbudową biologiczną, ponieważ nie można pozostawiać pedagogiki tylko w obszarze i na poziomie nauk realnych określanych za pomocą tego, co empiryczne, w rozumieniu postrzegania zmysłowego. To jest jej wymiar horyzontalny, który stanowi tylko jedną perspektywę postrzegania tego co *pedagogiczny*.

¹¹ Na wstępie trzeba jednak uporządkować trzy terminy, które będą nieraz występować obok siebie. Są nimi:

- pedagogika jako *nauka antropologiczna*,
- antropologia *pedagogiczna*,
- pedagogika *antropologiczna*.

Pedagogika jako *nauka antropologiczna* jest pojęciem najszerszym, uwzględniającym wszelkie filozoficzno-teoretyczno-metodologiczne aspekty poznania człowieka. Drugim co do zakresu pojęciem jest antropologia *pedagogiczna*, będąca częścią pedagogiki ogólnej i zarazem filozoficzną podstawą teorii wychowania rozumianej wąsko, jako zreflektowane, bazujące głównie na wynikach nauk szczegółowych (m.in.: psychologii, socjologii, medycyny) opracowania sposobów postępowania, służące metodyce pracy wychowawczej oraz teorii kształcenia. Najwęższym pojęciem jest w tym układzie pedagogika *antropologiczna*, odznaczająca się swoistym podejściem metodologicznym (fenomenologicznym), pozostająca jednak w ramach – kolejno: antropologii *pedagogicznej* oraz pedagogiki jako *nauki antropologicznej*. Dlatego, by zrozumieć należycie rodowód pedagogiki *antropologicznej* i jej znaczenia w kształtowaniu myśli pedagogicznej oraz pedagogicznej *praxis*, trzeba rozpocząć rozważania od spraw podstawowych, przechodząc, w tym przypadku: od spraw ogólnych do coraz bardziej szczegółowych.

ne. Dla wychwycenia całości zagadnienia trzeba uwzględnić perspektywę filozofii człowieka, która jest perspektywą wertykalną, uzasadniającą człowieka oraz proces wychowania w sposób pozaempiryczny. Pedagogika łączność z tą perspektywą uzyskuje „za pośrednictwem” antropologii *pedagogicznej* (a szczególnie pedagogiki *antropologicznej*), a nie wyłącznie poprzez nauki sąsiedzkie – szczegółowe, jak np. nauki socjologiczne, psychologiczne, historyczne, językoznawcze, ekonomiczne, techniczne, czy też biomedyczne. Listę specjalizacji można rozszerzać, a powiększa się ona w czasach współczesnych w tempie, za którym przeciętny, jakoś „wyspecjalizowany” intelektualnie i zawodowo człowiek nie jest w stanie nadążyć.

Trzeba więc zacząć od sprawy podstawowej, mianowicie od próby określenia sensu badań pedagogicznych, by przejść następnie do bardziej szczegółowych zagadnień antropologii *pedagogicznej*. I tak w celu uzyskania, przynajmniej w zarysie, jej obrazu, trzeba będzie uwzględnić zarówno aspekt historyczny, wskazujący jej filozoficzną tożsamość, jak i przedmiotowy wyrażający się tematyczną różnorodnością badań oraz ich intensywnością. W związku z powyższym kolejno zostaną omówione zagadnienia:

- sens poznawania w pedagogice,
- krótki historyczny zarys rozwoju nauk antropologicznych i pedagogiki,
- związki zachodzące pomiędzy naukami antropologicznymi a pedagogiką,
- charakterystyka profili problemowych oraz zagadnień stanowiących konsekwencję przyjętych perspektyw badawczych.

I.A.1. Antropologiczny aspekt genezy sensu badań nad wychowaniem (renesans pytań)

Pytanie o człowieka w procesie wychowania i kształcenia jest zarazem szczególnym pytaniem o samego siebie, o swoją kondycję jako istoty ludzkiej, z pokornym przyjęciem swoistości własnej natury we wszelkich jej aspektach: fizycznych i metafizycznych. Skupienie się w badaniach pedagogicznych tylko na jednym z nich jest dla wychowania uzasadnione wyłącznie poznawczo, lecz nie ontologicznie, nie istotowo. Trzeba też zaznaczyć wyraźnie co jest istotą pedagogiki i czemu podporządkowane są wieloaspektowo prowadzone badania nad procesem wychowania? Otóż, **nie jest jej celem, aby tylko po-**

znawać i zaspokajać intelektualny niepokój¹². A jeśli nawet, to intelektualne zmagania nie mogą się tu odbywać z pozycji ambicji własnych badacza, lecz w priorytetowo ustalonym horyzoncie jakiegoś dobra podstawowego uczestnika wychowania, jakim jest dochodzący do dorosłości człowiek. Poznanie staje się tu środkiem, drogą po której trzeba przejść, by godnie wypełniać zadanie pracy z drugim człowiekiem, również w aspekcie pracy nad sobą samym. Cel badań pedagogicznych wieńczących ową drogę „naukowości” leży jednak poza czystym poznaniem i tym pedagogika zasadniczo różni się w swej perspektywie badawczej od innych nauk, w których chodzi przede wszystkim o to, by wiedzieć, by zbadać, by odpowiedzieć na pierwotne zadziwienie sobą i światem, które rodzi ciekawość. Poznanie uzyskane w badaniach pedagogicznych ma jednoznacznie służyć „pracy z człowiekiem i nad człowiekiem”¹³ i nie jest to wcale cel praktyczny, w rozumieniu tylko rzemieślniczym, techniczno-metodycznym. Aby lepiej to zrozumieć, trzeba przyjrzeć się zagadnieniu poprzez pryzmat hierarchii wartości, w której następują po sobie wartości utylitarno-hedonistyczne, witalne, duchowe i święte¹⁴. Akcentując stronę praktyczną pedagogiki, czy inaczej formułując: praktyczność działań wychowawczych i edukacyjnych, można doprowadzić do zepchnięcia procesu wychowania na poziom wartości utylitarnych i w obręb behawioryzmu, jako sposobu obcowania. A tymczasem wychowanie oraz to, co w nim pryncypialnie wyznacza jego sens, ma przygotować człowieka do bezinteresowności. Wychowanie to poziom wartości duchowych, niejednokrotnie odnajdujących swą tożsamość i najgłębsze usprawiedliwienie w jakimś absolutie oraz zakorzenionych w jakiejś świętości. Jeśli więc ktokolwiek stoi na stanowisku, że wychowanie pełni rolę służebną wobec społeczeństwa i jest naznaczone potrzebą socjalizacji (bez uszczerbku dla indywidualności), że ma przygotować obywatela, i tak dalej, to powinien wiedzieć, że niejako stoi w połowie drogi i postrzega tylko jeden jego aspekt. Jakkolwiek bowiem z perspektywy życia społecznego wychowanie stanowi jego podporę, to owo życie społeczne i wszelkie jego kulturowe przejawy muszą być poddawane oglądowi właśnie przez pedagogikę – a ściślej przez ten jej obszar badań, który jest mocno związany z filozofią człowieka, i który O.F. Bollnow nazywa antropologią *filozoficzno-pedagogiczną*, bądź jeszcze zawęża do pedagogiki *antropologicznej*. Sam proces wychowania oraz wiedza o wychowaniu służą ochronie istoty i sensu tego, co odślania

¹² M.J. Langeveld, *Naukowy charakter pedagogiki*, tłum. Cz. Kupisiewicz, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1961/3.

¹³ „Wychowanie to praca z człowiekiem i nad człowiekiem – z tym, kto znajduje się w stanie dojrzewania”, J. Tischner, *Wychowanie* [w:] tenże, *Etyka solidarności*, Kraków 1981, s. 74.

¹⁴ Odwołuję się tu do koncepcji hierarchii wartości wg M. Schelera, bliżej omówionej w cz. II.B.5.

i umożliwia zaistnienie w człowieku „Człowieczeństwa”; a tym samym umożliwiają potwierdzanie tego, kim on jest w swej najgłębszej strukturze ontycznej, a zarazem aksjologicznej¹⁵. Samodzielność i waga perspektywy pedagogicznej w tym właśnie się wyraża, że ona jedna wychwytuje oraz ma możliwość krytyki zjawisk życia społecznego, wychodząc z założeń bardziej podstawowych, bo uniwersalno-antropologicznych, koncentrując się jednak nie na życiu człowieka dorosłego lecz takiego, który dopiero dojrzewa i jest na drodze poszukiwań oraz formowania sensu życia, jego znaków i kierunkowskazów, sensu który jest warunkowany w dominujący sposób światem społecznie przez niego zastanym, lecz przygotowanym i projektowanym dla niego przez dorosłych. I tu zadaniem refleksji pedagogicznej, wręcz jej ahistorycznym, antropologiczno-aksjologicznym przesłaniem jest ponawianie w czasie i przestrzeni pytań o to, czy świat przeobrażany głównie postępem technicznym, pchany możliwościami ludzkiego intelektu i upatrujący swoją przyszłość w wartościach poznawczych, w tym, aby jak najwięcej wiedzieć i według tego „wiem” budować swoją rzeczywistość kultury przedmiotu oraz poprzez nią ustalać hierarchię ważności spraw w świecie, czy taki świat pozostawia dalej szansę człowiekowi do bycia Człowiekiem, to znaczy wyboru Drugiego przed wszystkim innym, nawet przed samym sobą? Czy współczesne zjawiska cywilizacyjne są przyjazne „człowieczeństwu”, jak również przekazywaniu dzieciom wartości dla człowieczeństwa podstawowych, których realizacji w jakimś stopniu, przynajmniej deklaratoryjnie, oczekuje się od nich jako osób dorosłych? Perspektywa antropologii *pedagogicznej*, niczym lancet powinna przecinać wszelkie sfery rzeczywistości społeczno-politycznej, wszelkie reformatorskie zamysły polityków i być niejako „ziarnem piasku w muszli małży”, by z jednej strony zasadnie krytykując i naświetlając problem z perspektywy sensu wychowania, odślawiać pedagogiczne konsekwencje poszczególnych posunięć, z drugiej korygować samą siebie w odpowiedzi na faktyczne przemiany historyczno-świadomościowe (w tym mentalne) człowieka.

To, co dla innych nauk przedstawia się jako cel, dla pedagogiki jest drogą, środkiem. Cała „naukowość” ma za zadanie sprostać nie tylko Prawdzie, lecz i Dobru badanego przedmiotu, dlatego wymusza na badaczu określoną wobec niego postawę. Jest nią odpowiedzialność. W pedagogice również szczególnie mocno daje o sobie znać napięcie pomiędzy tym, co obiektywne i subiektywne, ponieważ aspekt podmiotowo-etyczny przenika perspektywę badawczą, stając się osnową zarówno samego przedmiotu, jak i metodologii. Metaforycznie można powiedzieć: jest światłem, dzięki któremu postrzeganie „pedagogiczne” jest w ogóle możliwe, ale jest też horyzontem, którego badacz-pedagog nie może tracić z oczu. Jeśli

¹⁵ Zob. W. Stróżewski, *Aksjologiczna struktura człowieka* [w:] tenże, *O wielkości*, Kraków 2002.

straci, przestaje być pedagogiem. Zostaje tylko badaczem¹⁶. Dlatego niniejsze rozważania mają pokazać, jak uzasadnione jest mówienie o potrzebie związku antropologii z pedagogiczną interpretacją zjawisk oraz prowadzenie badań na pograniczu tych nauk.

Podsumowując, sens poznania pedagogicznego nie tkwi w samym rozwijaniu wiedzy, w linearnym sięganiu i sprawdzaniu: na cóż to jeszcze stać ludzką myśl, na radości płynącej z twórczego odkrycia, intelektualnej iluminacji potwierdzającej potencjał ludzkiej myśli. Sens pedagogicznego poznania tkwi w służbie dziecku. Jest jednak pewnym nieporozumieniem mówienie o pedagogice jako o nauce przede wszystkim praktycznej, w dość zredukowanym rozumieniu „praktyczności” jako „instrumentalności”. Błędne wydaje się też przekonanie, że kluczem do duchowej sfery człowieka, której wyrazem jest zajmowana postawa wobec... (zawsze przecież fundowana określonymi wartościami) jest wystarczająco dobrze opracowana strategia postępowania, negocjacji, komunikacji. W gruncie rzeczy jest to tylko bardziej finezyjna forma behawioryzmu oraz założenia, że efekt (to znaczy odpowiednią reakcję człowieka) da się wysterować. Sens i istota służenia komuś leży nie na poziomie wartości utylitarnych, funkcjonalnych (a tym samym przedmiotowych), lecz na poziomie wartości duchowych (etycznych). Służyć może tylko człowiek, jakkolwiek nie tylko człowiekowi. W imię jednak tej wartości osobowej człowiek może np. służyć swoją mądrością, zdolnością przewidywania innym istotom żywym. Służba ta podlega tym samym zasadom, co inne wartości duchowe: jest realizowana bezinteresownie – co oznacza uwzględnienie także porażki, i bezwzględnie – to znaczy, że swój sens może uzasadnić sama w sobie i dla siebie i w nim odnaleźć własną transcendencję. W takim znaczeniu należy rozumieć żywe zainteresowanie pedagogiki doświadczeniem potocznym człowieka i realiami jego codziennego życia: indywidualnego i społecznego. Najgłębszy sens badań pedagogicznych jest bowiem odpowiedzią na pytanie nie tylko w czym zawiera się najistotniejszy sens „bycia człowiekiem”, lecz zmierza do uchwycenia warunków umożliwiających realizację tego sensu. Zadanie to, zważywszy na konstytucję „natury” samego człowieka, jest doprawdy niezwykle trudne i pełne pułapek¹⁷.

¹⁶ Na temat horyzontu odniesienia perspektywy badań nad wychowaniem poznawczym i etycznym szerzej przy okazji analizy aspektów metodologicznych cz. I.6.

¹⁷ Trzeba przypomnieć, że niniejsza część została opracowana przede wszystkim na podstawie studiów nad wybraną, niemiecką literaturą przedmiotu.

I.A.2. Problematyka antropologiczna a pedagogika

I.A.2.1. Krótki rys historyczny

Jakkolwiek sam termin „antropologia” pojawił się dopiero w XVI wieku¹⁸, to związki występujące pomiędzy myślą filozoficzną i pedagogiką – czy raczej wychowaniem, bądź nauczaniem jako poddawany refleksji fenomenem ludzkiej rzeczywistości – można znaleźć znacznie wcześniej, czy to już w pismach przedsokratyków, Platona, Arystotelesa, czy św. Augustyna, a potem św. Tomasza z Akwinu¹⁹. Problematyka nakierowana na odpowiedź na pytanie: „jak wychowywać człowieka?” nieco intensywniej zaczęła nurtować myślicieli XVII i XVIII wieku, czemu dają wyraz pisma J.J. Rousseau, J.A. Komeńskiego czy J. Pestalozziego. U tych ostatnich pewne przemyślenia były ściśle związane z doświadczeniami praktycznymi. W epoce romantyzmu wymieniany jest przede wszystkim F. Schleiermacher²⁰. Antropologia jako dyscyplina badawcza, z różnymi przymiotnikami wskazującymi jej specjalistyczne rozgałęzienia, uzyskała własną pozycję pośród nauk dopiero z początkiem XX wieku, kiedy to przedmiot badań antropologicznych został określony przede wszystkim w obrębie samej filozofii. Problematyka antropologii *pedagogicznej*²¹ pojawiła się w pedagogice niemieckiej jako pewna jej swoistość w takim właśnie sformułowaniu, pod koniec pierwszej połowy XX wieku, pozo-

¹⁸ Gr. *anthropos* człowiek, *logos* słowo, „Odrodzenie i oświecenie gwałtownie szukało odpowiedzi na pytanie, jaki jest człowiek. Nie robiło tego ściśle na płaszczyźnie filozoficznej. Wnikliwie rozprawiano nad sztuką życia ludzkiego (M.E. de Montaigne) i wiele moralizowano (...); (wielkością i nicością człowieka interesował się żywo B. Pascal). Introspekcyjne (najpierw) i hist. (później) podejście sprawiało, że dociekania te tylko częściowo zasługiwały na miano filozoficznych. W związku z psychologią pojawiło się wreszcie pojęcie a. (O. Casmann, *Psychologia anthropologica*, Hanau 1594)”. Zob. *Encyklopedia katolicka*, t. 1, Lublin 1973, s. 686 (w bibliografii książka Casmana została podana według źródła niemieckiego, zob. przypis 22).

¹⁹ Głównie na myśli filozoficznej św. Tomasza opiera się pedagogika katolicka. Myśl św. Augustyna jest wykorzystywana w nieco mniejszym stopniu, raczej wśród tych przedstawicieli, którzy pozostawali w nurcie platońskiej, a nie arystotelesowskiej interpretacji człowieka i świata. Zob. np.: A.E. Szołtysek, *Filozofia wychowania*, Toruń 1998; J. Maritań, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania* [w:] *Człowiek-wychowanie-kultura*, red. F. Adamski, Kraków 1993; M. Nowak, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania* [w:] *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, Kraków 1994; K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2000, s. 16–35. Obszerne omówienie koncepcji wychowania w starożytności można znaleźć w książce W. Jeagera, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, Warszawa 2001.

²⁰ Zob. S. Kot, *Historia wychowania*, t. I, II, wyd. III, Warszawa 1995.

²¹ Zob. M. Nowak, *Antropologia pedagogiczna i antropologiczne podstawy pedagogiki*, „Studia Edukacyjne”, Poznań 5/2000, 9–13.

stając w ścisłym merytorycznym związku z rodzimą tradycją filozoficzną. Zanim jednak wejdziemy w wiek XX, warto zwrócić uwagę na rozprawy dwóch postaci z historii nieco dawniejszej. Pierwsza to Otto Casmann. Jego książkę *Psychologia anthropologica*, która ukazała się w 1594, wskazuje się jako pozycję otwierającą obszar i zarazem precyzującą specyfikę badań antropologii naukowej. Casmann dokonał w niej bowiem próby scharakteryzowania ludzkiej natury w jej duchowo-cielesnym rozdwójeniu (*geistig-körperliche Doppelnatur des Menschen*)²² oraz postawił pytanie, jak można naukowo zbadać właśnie tę dwoistość, która jeszcze wtedy nie jawiła się jako jedność, lecz raczej jako przeciwstawność ciała i ducha. I tu zostały wskazane przez niego dwie drogi – perspektywy badawcze: jedną z nich tworzyły studia ludzkiego ciała i jego funkcji, drugą namysł nad stosunkami zachodzącymi pomiędzy cielesnością a duszą, duchem a wolą, rozumem a roztropnością. Antropologia od samego początku wykazywała więc pewną dwoistość przedmiotową, stając się:

„(...) zarówno nauką szczegółową, obserwującą „empirycznie”, jak też „spekulatywnym”, filozoficznym objaśnianiem założeń ontologicznych i introspekcyjnych doświadczeń. Pozwała się ona (antropologia – aut.) uprawiać, zarówno w obrębie różnorodnych dyscyplin specjalistycznych, jak i jako te specjalizacje uogólniające, które pryncypialnie stawiają pytanie o „właściwą” strukturę ludzkiego bycia”²³.

Druga postać to Immanuel Kant, który ów problem „dwoistości” ludzkiej natury oddał następującymi pytaniami: „co natura czyni z człowiekiem?” oraz „co człowiek jako istota wolno działająca może uczynić z siebie samej, lub co uczynić może i chce?”²⁴

Pytania te są na wskroś pedagogiczne. Zaakcentowany jest w nich bowiem moment pracy człowieka nad samym sobą. Próba wyznaczenia kierunku owej pracy może być z kolei mierzona trzema innymi pytaniami I. Kanta: „co mogę wiedzieć?”, „co powinienem czynić?”, „z czym wolno mi wiązać nadzieję?”²⁵. Widać jednak wyraźnie, że nie pojawia się tu jeszcze „myślenie dwuosobowe”. Człowiek przede wszystkim pracuje nad sobą – jako człowiekiem, co wyraźnie potem widać w koncepcji wychowania ucznia I. Kanta, J.F. Herbarta. Położenie nacisku na „nad” buduje relację hierarchiczną człowieka wobec samego siebie, ale zarazem wobec tego, kto jeszcze w pełni człowiekiem nie jest, mianowicie dziecka. Wa-

²² M. Landmann, *De homine. Der Mensch im Spiegel seines Gedankens*, 1962, 360f, za: H. Scheuerl, *Pädagogische Anthropologie: eine historische Einführung*, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1982, s. 9. Autor ten w bibliografii podaje: Otto Casmann, *Psychologia anthropologica sive animae humanae doctrina*, Hannover 1594/96.

²³ Tamże.

²⁴ I. Kant, *Werke im sechs Bänden*, hrsg. von W. Weischedel, Darmstadt 1966–1970, t. VI, s. 399, za: H. Scheuerl, *Pädagogische... op. cit.*, s. 9. Wpływy filozofii I. Kanta są widoczne w pedagogice austriackiej, zob. np. M. Heitger, H. Zdarzil. W Polsce m.in. nawiązuje do tych pytań we własnych już analizach J. Gnitecki.

²⁵ I. Kant, *Werke...*, hrsg. von Cassirer. Bd. 8, s. 334, za: O.F. Bollnow, *Anthropologische Pädagogik*, Bern, Stuttgart 1983, s. 25.

runkowany zdolnością, czy raczej niezdolnością, posługiwania się własnym rozumem człowiek-dziecko potrzebuje więc wychowawcy, który pracuje nad nim, jako istotą niezdolną do samoopanowywania swych popędów. Po dojściu do dorosłości człowiek nadal pracuje nad powściągnięciem popędliwości własnej natury, mając za zadanie rozumem i wolą brać w karby moralne samego siebie. Aspekt pracy z kimś wokół czegoś wspólnego tutaj właściwie jeszcze nie występuje. Drugi bowiem odnajduje swe miejsce w horyzoncie refleksji człowieka nad samym sobą, właściwie dopiero w filozofii dialogu. Ona wnosi do wychowania aspekt pracy z kimś, również pracy samego siebie z sobą samym w dialogu wewnętrznym, w którym jest rozmowa, a nie autorytarny przymus.

Na początku XX wieku antropologia, jako „nauka o człowieku”, zaczęła coraz wyraźniej odnajdywać swe miejsce oraz coraz pewniej osadzać się pośród nauk przyrodniczych – głównie jako dyscyplina szczegółowa zoologii, która poddawała człowieka badawczemu oglądowi z punktu widzenia gatunku *homo sapiens*, biorąc pod uwagę wielość jego aspektów: anatomiczny, dziedziczny czy etnologiczny. Zaznaczała tym samym swój przedmiot badań, opierając się na zupełnie innych problemach (oraz służących ich rozwiązaniu metodach badań), aniżeli krystalizująca się w swej problematyce antropologia filozoficzna, zainteresowana takimi „sprawami” człowieka, jak: kim on w ogóle jest?, jakie jest jego odniesienie do czasu, własnej historii, czy też do cielesności, bądź doświadczeń własnej skończoności w czasie choroby, śmierci czy innych doświadczeń granicznych?

Cofając się nieco w historię²⁶, w Niemczech już na początku XIX wieku dość intensywnie dawało znać o sobie zjawisko różnicowania się nauk oraz formowania specjalizacji naukowych. Przede wszystkim – w latach 60. – wyodrębnił się z fakultetu filozoficznego fakultet nauk przyrodniczych, potem kolejno uzyskiwały samodzielność i akademicki status szkoły techniczne, w tym wyższe szkoły pedagogiczne. Działo się to zgodnie z przemianami zachodzącymi w rozumieniu zadań nauki, prowadzenia prac badawczych oraz roli uniwersytetów²⁷. W całym tym trendzie uszczegóławiania własnego przedmiotu również pedagogika pomалу wypracowywała własną pozycję. Z jednej strony miała ją „zagwarantowaną” merytorycznie, istniejąc w obrębie problematyki filozoficznej²⁸, z drugiej formalnie, w postaci katedr pedagogicznych tworzonych na uniwer-

²⁶ Szerzej na temat historii pedagogiki jako nauki oraz jej metodologicznych paradygmatów zob. np.: S. Kunowski, *Podstawy pedagogiki współczesnej*, Łódź 1981, T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Bydgoszcz 1989, *Odmiany myślenia o edukacji*, J. Rutkowiak (red.), Kraków 1995, J. Gnitecki, *Zarys pedagogiki ogólnej*, Gorzów Wlkp. 1999, M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999.

²⁷ H. Schnädelbach, *Filozofia w Niemczech 1831–1933*, Warszawa 1992, s. 45–47.

²⁸ Zob. S. Palka, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Warszawa 1989, s. 19–29.

syntetach w początkach XIX wieku. Odrębne fakultety pedagogiczne (nauk o wychowaniu) powstały jednak nieco później, m.in. za sprawą włączania w strukturę uniwersytecką, wspomnianych powyżej, wyższych szkół pedagogicznych²⁹. Zarysowujący się coraz wyraźniej podział nauk szczegółowych: na te o przyrodzie i o człowieku (z dominacją historii) w jakimś stopniu spowodował degradację samej filozofii i zachwiał jej tożsamością³⁰. Tym samym zachwiał tożsamością pedagogiki, rozumianą jako „filozofia stosowana”³¹. Coraz ostrzej rysowały się też problemy metodologiczne. Przedmiot badań – wychowanie – znalazł się w polu *empirycznych* badań szczegółowych i niejako „wpadł” w ich metodologię. A sam wspomniany podział nauk na przyrodnicze i kulturowe (*Geisteswissenschaften*), jak wskazywał Windelband, nie rozwiązywał problemów metodologicznych w ten sposób, by można było jednoznacznie procedurę badawczą związać z przedmiotem. Niemniej jednak machina tematycznej redukcji dążąca w stronę kolejnych uszczegółowień oraz metodologicznych ustaleń, według założeń badawczych nauk pozytywnych, została rozpędzona, a dalsze próby precyzyjnego ustalenia tego, co jest naukowe, a co nie jest, pogłębiły tylko rozdzźwięk pomiędzy poszczególnymi dyscyplinami.

Sytuacja taka sprowokowała jednak pytania o sposób badania i opisu fenomenów ludzkiej egzystencji, jak również poznawania i odkrywania prawdy ludzkiego ducha, nie tylko ciała. Zaowocowało to dwiema rozprawami, które ukazały się w latach 1927–1928, a których ambicją było stworzenie podstaw antropologii filozoficznej jako jednej z dyscyplin filozoficznych. Pierwsza z tych pozycji to *Die Stellung des Menschen im Kosmos* Maxa Schelera, druga zaś to Helmuta Plessnera *Die Stufen des Organischen und der Mensch*, ze znaczącym podtytułem: *Wprowadzenie do antropologii filozoficznej*³². Jak zaznacza O.F. Bollnow, poza tym, że tytuły sugerowały ten sam temat badań, to w swej treści pozostały bardzo odmienne.

Max Scheler, dość zgodnie wskazywany jako ojciec antropologii filozoficznej, w swych poszukiwaniach zebrał wyniki badań filozoficznych oraz filozoficzne pomysły w postaci fascynującego, choć w wielu aspektach problematycznego obrazu całości człowieka. Jego sposób podejścia oraz poruszona problematyka stały się oparciem oraz inspiracją do późniejszych dyskusji, zasadniczo ożywiając je do tej pory. Helmut Plessner poszedł w nieco innym kierunku, łącząc i osadzając swe poszukiwania,

²⁹ H. Schnädelbach, *Filozofia...*, op. cit., s. 120.

³⁰ Na temat relacji filozofii i nauki tamże, s. 148–172.

³¹ Przykładem na polskim gruncie może być filozofia i pedagogika S. Hessena, *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, red. H. Rotkiewicz, Warszawa 1997, s. 7.

³² M. Scheler, *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, Darmstadt 1927; H. Plessner, *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Eine Einleitung in die philosophische Anthropologie*, Berlin 1928.

generalnie skoncentrowane wokół różnicowania pomiędzy człowiekiem i zwierzęciem (to jest zresztą problem archetypowy dla antropologii filozoficznej) z naukami biologicznymi. W okresie późniejszym profil jego zainteresowań uległ przesunięciu w kierunku nauk humanistycznych, czego wyrazem była praca z 1931 roku zatytułowana: *Macht und menschliche Natur. Ein Versuch zur Anthropologie der geschichtlichen Weltansicht*, w której autor znacznie intensywniej wiązał swe rozważania z kontekstem historyczno-kulturowym, zgodnie zresztą ze współczesnymi mu tendencjami badań szkoły Diltheya, kładącymi nacisk na historyczny aspekt filozofii życia (*Lebensphilosophie*)³³. W rozważaniach antropologicznych obok tematów „starych”, takich jak: człowiek–zwierzę, człowiek–Bóg, człowiek jako istota duchowa (*Geistwesen*) i jako istota biologiczna (*Naturwesen*), pojawiają się nowe, np.: człowiek jako *zoon politikon*, czy też istota wspólnotowa (*Gemeinwesen*), a wśród nich dodatkowo całkiem nową ważność uzyskuje związek pomiędzy wychowaniem a koncepcją człowieka. Filozofia fenomenologiczna i hermeneutyczna z takimi nazwiskami (obok już wymienionych), jak: Edmund Husserl, Martin Heidegger, Otto Friedrich Bollnow, Teodor Litt, Wilhelm Flitner, Eduard Spranger, Hans Georg Gadamer wywarła niezwykle silny wpływ na konstytuowanie się pedagogiki jako nauki humanistycznej (*geisteswissenschaftliche Pädagogik*), z całym jej historyczno-kulturowym „obciążeniem”, zarówno poznawczym (interpretacyjnym), jak też ontologicznym i egzystencjalnym³⁴. Rozwój tej myśli niewątpliwie został wyhamowany przez wydarzenia historyczne, które były jakby krzywym zwierciadłem duchowej wielkości niemieckiej filozofii skoncentrowanej zarówno na człowieku, jak i na tym, dzięki czemu transcenduje on ku prawdzie – z nadzieją ku dobru. Nacjonalizm i II wojna światowa w brutalny sposób odsłoniły prawdę, która wtrącała w beznadzieję i przerażała. Kultura, która wydała Husserla, Schelera i Gadamera przyjęła też Hitlera³⁵.

Badacz niemieckiej filozofii H. Schnädelbach pisze, że „antropologia filozoficzna” stanowi niemiecką osobliwość, która pojawiła się pod koniec XIX stulecia jako wynik mezaliansu „antropologii” jako nauki szczegóło-

³³ H. Plessner, *Macht und menschliche Natur. Ein Versuch zur Anthropologie der geschichtlichen Weltansicht*, Berlin 1953. Obok M. Schelera i H. Plessnera wymienia się też nazwisko Arnolda Gehlena, zwłaszcza jego książkę *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*, Berlin 1940.

³⁴ Zob. G. Szczypiński, *Główne nurty pedagogiki niemieckiej* [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. IV, red. Z. Kwieciński, Toruń 1994.

³⁵ „Neue Impulse empfing die philosophische Anthropologie dann in der Zeit nach dem Zweitem Weltkrieg, als die tiefen Erschütterungen zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Wesen des »Humanum« zwangen. Auch in den Einzelwissenschaften vom Menschen, in der Medizin, der Psychologie, der Biologie usw. breitete sich in zunehmenden Mass eine anthropologische Fragestellung aus. Das bedeutet, dass sie ihren jeweils besonderen Gegenstand im Rahmen des »ganzem Menschen« betrachteten”. O.F. Bollnow, *Anthropologische Pädagogik*, *op.cit.*, s. 28.

wej z tradycją filozoficzną. Stanowi ona swoistego rodzaju „przetwórstwo” problematyki antropologicznej, która wchodziła w skład filozofii od jej zarania. Tu chodziło o to, że:

„Między antropologią jako działem filozofii (...) oraz filozoficzną antropologią naszych czasów leżą narodziny empirycznych nauk o człowieku – biologii człowieka, anglosaskiej »cultural anthropology«, w Niemczech noszącej nazwę »Völkerkunde« – które dopiero wtórnie, po uwolnieniu się od systematyki filozoficznej, można było ponownie powiązać z pytaniami filozoficznymi”³⁶.

Wydaje się, że podobnie jak w przypadku antropologii filozoficznej przedstawia się historia antropologii *pedagogicznej* oraz rozwoju problematyki pedagogicznej, która przecież pojawiała się w zasadzie w każdej myśli filozoficznej (to w dużej mierze otwarte pole badań dla historii myśli pedagogicznej i historii filozofii wychowania), i krążyła wokół dojrzewającego człowieka (głównie ontologia i epistemologia) oraz spraw z nim związanych. Dopiero jednak w XX wieku, po wyodrębnieniu się pedagogiki jako nauki szczegółowej, i to w dodatku niejednorodnej, interdyscyplinarnej, pytania o istotę człowieka oraz sens jego istnienia nabrały nowej mocy, dopominając się znowu o samodzielną wypowiedź na poziomie pozaempirycznym. Tak naprawdę, antropologia pedagogiczna uyskała swoją przedmiotową tożsamość dopiero po II wojnie światowej³⁷. Były to lata mniej więcej 1955–1975. Niezwykle intensywnie zajęto się w tym czasie szukaniem odpowiedzi na pytanie: *jak musi być człowiek zbudowany (w sferze swej duchowości, a nie tylko psychiki), by mógł być wychowywany i wychowany?* I oczywiście w kierunku odwrotnym aniżeli proponował to totalitaryzm, zarówno niemiecki, jak i radziecki. Można by tu chyba wysnuć przypuszczenie, że był to naturalny powrót i kontynuacja kulturowej tradycji, przerwanej wojną, ale też właśnie ta wojna ujawniła wagę problemu w sferze egzystencjalnej człowieka, w sferze jego życiowego doświadczenia i kazała mu od początku przyjrzeć się i prze-myśleć te fenomeny ludzkiej natury i kultury, które istotowo warunkują duchowy rozwój człowieka, potwierdzając jego człowieczeństwo, a nie unicestwiając je. Pedagogiczna myśl antropologiczna – współczesna, pozostaje w ścisłym związku z klasyką filozoficznej antropologii z okresu przed II wojną światową³⁸.

³⁶ H. Schnädelbach, *Filozofia...*, op. cit., s. 337–338. Zob. też rozdz. 8, „Epilog: Człowiek”, s. 335–358.

³⁷ Zob. H. Zdarzil, *Pädagogische Anthropologie*, Graz–Wien–Köln 1978.

³⁸ Przykładem współczesnych opracowań może być opracowanie: K. Dienelt, *Pädagogische Anthropologie: eine Wissenschaftstheorie*, Köln 1999.

I.A.2.2. Hermanna Nohla „pedagogiczna wiedza o człowieku”

Początek problemowej samodzielności antropologii *pedagogicznej* dała niewątpliwie książka Hermanna Nohla, ucznia Wilhelma Diltheya, zatytułowana *Charakter und Schicksal (Charakter i los)*, opublikowana w 1938 roku. Podtytuł jej brzmiał: *Eine pädagogische Menschenkunde* – co można przetłumaczyć jako: *Pedagogiczna wiedza o człowieku*³⁹. We wprowadzeniu do niej H. Nohl napisał tak oto, odwołując się do powszechnego – w sensie ogólnoludzkim – doświadczenia wychowania:

„Kiedy jako rodzice lub nauczyciele stajemy przed naszymi dziećmi, małymi i dużymi, to napotykamy na tę trudność, której doświadcza każdy, kto obcuje z ludźmi, kiedy chce ich zrozumieć, wpłynąć na nich czy zmienić: stajemy przed czymś zewnętrznym czy raczej uzewnętrznianym, co musimy objaśniać z perspektywy jakiegoś wnętrza, a co my sami przecież możemy na powrót ujawnić tylko dzięki jakiejś zewnętrzności. Tę najpowszechniejszą trudność zwiemy cyrklem rozumienia, który przenika na wskroś wszystkie nauki o duchu”⁴⁰.

Dla H. Nohla pedagogika wchodzi w obszar nauk hermeneutycznych, nieustannie mających do czynienia z przejawami ludzkiej duchowości, które musi interpretować. Bez przerwy w swym poznaniu musi borykać się z niewiadomą, jaką stanowi dla poznającego pedagoga wewnętrzny, duchowy świat poznawanego dziecka, który tylko poprzez zewnętrzne wyrazy może stać się dostępny poznaniu, poprzez wyrazy, których i tak nie możemy jednoznacznie i raz na zawsze zinterpretować oraz przyjąć za stabilny, niepodlegający kolejnym interpretacjom punkt wyjścia. Zasada hermeneutycznego koła nie pozwala na stabilizację sądu i sprawia, że proces rozumienia polega na nieustannym „byciu w drodze”. Nohl z całą rzetelnością badacza uwzględnił i przeanalizował w odniesieniu do wychowania kilka następnych trudności (*Schwierigkeiten*), które pozostają w ścisłym związku z procesem poznawania człowieka i jego kultury. Mianowicie:

„(...) wszędzie tam gdzie mamy do czynienia z ludzkimi objawieniami (*Offenbarungen*) (oczywiście objawieniami ludzkiego ducha – aut.), to zawsze jest dana w tych zewnętrznych zarysach jakaś **różnorodność**”⁴¹, którą interpretujemy według **jej** własnego sensu, wiedząc zarazem o tym szczególnym sensie tylko dzięki jego przejawom. Przykładem tego może być rozumienie dzieła sztuki, którego pierwotne założenie dotyczące jego podstaw tkwi w rozumieniu człowieka, z którym obcujemy.

Jest i druga trudność, polegająca na tym, że dzieło sztuki jako takie samo się nie zmienia, natomiast w międzyludzkim obcowaniu nieustannie, pomiędzy tym

³⁹ W języku niemieckim terminem „Menschenkunde” określana jest też antropologia filozoficzna.

⁴⁰ H. Nohl, *Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde*, Frankfurt am Main 1949, s. 9.

⁴¹ Wytłuszczenia moje.

co wewnętrzne i zewnętrzne, przesuwają się czy to jakieś zafałszowanie, świadome kłamstwo czy przedstawienia: na przykład kiedy dziecko boi się lecz śpiewając schodzi do piwnicy – lub kiedy nieświadoma, wynikająca z próżności lub iluzji młodzieńcza poza, albo też po prostu grzeczna konwencjonalność, za którą nie kryje się być może nic prawdziwego, żywego, tak jak w przypadku gładkiego, o wykwinnych manierach młodzieńca, (poza – przyp. aut.) która może jednakże jako narodowy styl zachowania skrywać przed obcymi charakter całego narodu, jak ma to miejsce w przypadku Anglików⁴².

H. Nohl wskazał na pewien dysonans poznawczy, którego człowiek doświadcza, obcując z ludźmi, a tym samym z dziećmi, również z własnymi dziećmi, a które – w naszym (dorosłych) odczuciu, jak nieraz się wydaje, poznaliśmy już wystarczająco. W każdym razie na tyle, że nie powinny nas one niczym specjalnym zaskakiwać. Tymczasem jednak, jak pisze dalej H. Nohl:

„(...) trzecia trudność skrywa się jeszcze głębiej: o ile do istoty dzieła sztuki przynależy uczynienie jasnym wszystkiego co ma się na myśli, np. istniejące w dramacie powiązania pomiędzy charakterem, motywami i postępkami, to w życiu świat wewnętrzny człowieka zupełnie nie potrzebuje się ujawniać⁴³.

Ujawnienie jest warunkiem niezbędnym umożliwiającym istnienie dzieła sztuki, wszelkiego dobra kultury. Bez niego po prostu go nie ma. Bez jakiegokolwiek formy materialnej obiektywizacji dzieła sztuki stanowi część wewnętrznego doświadczenia twórcy, lecz nie uzyskuje ono swego bytu jako wartość kulturowa. Natomiast człowiek istnieje, a właściwie spełnia się właśnie w obszarze swego życia wewnętrznego, które może pozostać nieujawnione, ponieważ w jakimś sensie stanowi ono samo dla siebie siłą napędzającą. Jest samowystarczalne i do swego istnienia nie potrzebuje zewnętrznego wyrazu. Odsłonięcie tegoż świata bytującego w ludzkiej duchowości warunkowane jest intencją człowieka. W związku z tym fenomenem H. Nohl napisał, że rozumienie dziecka stanowi tu trudność w o wiele większym stopniu, aniżeli dorosłego, ponieważ jego świat życia wewnętrznego nie występuje jeszcze w formie uporządkowanej i jakimś stopniu opracowanej na potrzeby komunikacyjne. Mało tego, dzieci i młodzież często chronią ów własny świat przed dorosłymi.

„Z tej to perspektywy pozwalają się właśnie charakteryzować określone etapy młodzieńczego rozwoju, kiedy to młody człowiek tworzy swój świat wewnętrzny, w połowie z marzeń, w połowie z wyobrażeń o przyszłości i tym światem odgradza się od najbliższych. (...) Dlatego do najważniejszych zadań pedagogicznych należy **strzeżenie otwartości dziecka** (*die Bewahrung der Offenheit des Kindes*)⁴⁴.

H. Nohl dostrzegł wyłaniającą się tu następną trudność poznawczą. Otóż, ów wewnętrzny świat przeżyć, powiązanych z sobą jakąś tajemną,

⁴² H. Nohl, *Charakter...*, op. cit., s. 9.

⁴³ Tamże, s. 9.

⁴⁴ Tamże, s. 10.

indywidualną dla każdego człowieka nicią (*die Binnenwelt*), jest często niezrozumiały dla niego samego. Zbudowany z przypadku, uczuć, emocji, jakichś sił popędowych, wypartych pragnień i cierpień, zepchnięty i zatopiony w wewnętrznej głębi, nie jest już przejrzysty dla samego podmiotu, ale ukierunkowujący i określający jego uzewnętrznienia do tego stopnia, że on sam siebie może zadziwiać. Ten sam proces zachodzi w przypadku dziecka, z tym że dziecku chyba jeszcze trudniej zapanować nad owym bogactwem i niejednorodnością świata wewnętrznego, który w sobie i zarazem „na sobie” doświadcza, ucząc się jednocześnie własnego doń odniesienia.

Podsumowując przedstawione trudności, Nohl zaznacza, wręcz zastrzega, że człowieka nigdy nie da się „wychwycić” poznawczo w całości, ponieważ zawsze postrzegamy go fragmentarycznie. Natomiast w przypadku dziecka sprawa staje się bardziej skomplikowana, gdyż dotyczy tego co może być dlań ważne, a co jest związane z przewidywaniem tego kim będzie, poznanie ma więc sięgać w przyszłość, która także przez dorosłych jest niemożliwa do opanowania. Z tej perspektywy właśnie bardzo trudno jest je ocenić.

„Wiemy co najwyżej, czym jest (dziecko – aut.) teraz, ale niczego nie wiemy o tym, kim się stanie, nie znamy miary jego twórczej wolności ze strony której, jak kiedyś powiedział Humboldt, »można oczekiwać każdego rodzaju niespodzianki«, ani też (nie znamy – aut.) jego granic, które czasem, z jakichś zupełnie fizjologicznych powodów stają się nagle widoczne. Mówimy wtedy: »Kto by pomyślał, że on zajdzie tak daleko« lub »Dziecko nie dotrzymuje tego co obiecało«”⁴⁵.

H. Nohl zaznaczał, że ten kto chciałby **dorosnąć** do tychże trudności, musi posiadać wiedzę o dziecku, ale nie tę, której dostarczają książki, lecz którą zdobywa się w pierwszym rzędzie dzięki własnej, indywidualnej obserwacji. Uczenie się obserwacji, a właściwie obserwowania przynależy do pracy pedagogicznej z tych samych względów co do pracy lekarskiej⁴⁶. Zarówno tutaj, jak i tam obserwację rozpoczyna się od indywiduum. Pedagogiczna wiedza o człowieku prawdziwie powstaje i jest pomnażana tylko w przestrzeni osobistych kontaktów, owym osobowym ruchem, w jakim ludzie pozostają z sobą nawzajem, po prostu z sobą obcując (*im persönlichen Verkehr*).

Do pewnej usystematyzowanej wiedzy o dziecku można też dochodzić, będąc wspomagany przez psychologię, psychiatrię, genetykę, socjologię czy etnologię,

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ Por. np. J. Korczak, *Uwagi wstępne* [w:] tenże, *Pisma wybrane*, t. III, Warszawa 1985, s. 230–232 oraz H. von Schoenebeck, *Antypedagogika – kongruencyjna radość życia* [w:] *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Łódź–Kraków 1995 (obserwacja jako uczenie się dzieci w nieustannym z nimi przebywaniu) oraz S. Kunowski, *Nauczycielskie poznawanie uczniów*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1961/3.

„(...) niemniej zawsze musimy rozpoczynać od tego, że stoimy naprzeciw pojedynczego dziecka, tegoż właśnie ucznia, tegoż wychowanka – oko w oko. Nic nie może zastąpić żywotnego doświadczenia, i nigdy nie może tutaj wstępować proste podporządkowanie pojedynczego przypadku jakimś regułom (...), odczytywanie dziecka poprzez jego wyrazy (uzewnętrznienia) zawiera zawsze jakiś element twórczości, wymaga otworzenia oczu na symptomy, układ ciała, postawę i nastrój, poruszanie się, ubiór i pismo...”

(...) To osobiste doświadczenie jeszcze też nie wystarcza, trzeba żyć w jakiejś pedagogicznej społeczności, która nieustannie rozmawia o dziecku, jak dobry ojciec i matka odnajdują w dziecku niewyczerpany temat rozmów, którego nigdy się nie wyuczą⁴⁷.

Po raz pierwszy, niewątpliwie w tak szerokim zakresie dzięki pracy H. Nohla, problematyka antropologiczna została wprzęgnięta w rozważania pedagogiczne, stając się ich ośnią. Zarazem jednak ona sama uzyskała bez wątpienia dodatkową perspektywę refleksji nad człowiekiem jako istotą uzdolnioną do bycia wychowywaną i kształconą oraz specyficznie do tego ukonstytuowaną. Inspirującym początkiem badań antropologiczno-pedagogicznych może stać się tu zawsze jakaś sytuacja wspólnego bycia dorosłego i dziecka zauważana, przeżywana oraz odczuwana jako niezgodna z wcześniejszym wyobrażeniem o danej osobie, zarówno o kimś drugim, jak i o sobie samym. Częste sformułowania typu: *Ja nie rozumiem siebie, czy: to nie jest więcej nasze dziecko* wskazują, według Nohla, na całość wewnętrznego doświadczenia dziecka, w którym, pozostając w niezwykłym napięciu, dają o sobie znać wszelkie siły popędowe, wszystko to, co przynosiły i budowały w ciągu lat zdarzenia losu, dążenia, przeżycia radości i bólu... Wszystko to zostało „zatopione” w jakiejś głębi, która nigdy już nie odzyska przejrzystości, niemniej to ona właśnie określa zewnętrzne przejawy, będące jej wyrazem. Jako obserwatorzy mamy do dyspozycji tylko ów wyraz oraz świadomość, jak wielkiej tajemnicy jest on uchylonym rąbkiem. Poznać można zaledwie według jakichś sensów, które zgodnie z zasadami hermeneutyki pojawiają się jako możliwe horyzonty interpretacyjne, wzbogacające wzajemnym dopowiadaniem wiedzę o naturze człowieka. Nadal jednak pozostaje otwarte pytanie: na ile wiedza ta ma charakter uniwersalny, dotyczący konkretnej osoby, a na ile musi ona zostać zmodyfikowana i, rzec można, wyspecyfikowana, zgodnie z naturą indywidualności. To właśnie stanowi jedną z podstawowych trudności działań pedagogicznych, ale również problemów epistemologicznych.

Wróćmy jednak do analiz prowadzonych przez Hermanna Nohla zgodnie z duchem wczesnej hermeneutyki, zwanej później psychologizną (F. Schleiermacher, W. Dilthey). H. Nohl w swym opracowaniu starał się wskazać główne zasady budujące ludzką egzystencję, które pozostają między sobą w stałej relacji napięć i rozluźnień oscylujących pomiędzy

⁴⁷ H. Nohl, *Charakter...*, op. cit., s. 11.

tym co wewnętrzne i zewnętrzne, tym co subiektywne i obiektywne. Dzięki temu utrzymuje się dynamiczność duszy człowieka, możliwy jest jego, a właściwie jej rozwój, ale też tu toczy się dramat ludzkiej tożsamości. Poziomy duszy (za Platonem) są względem siebie spolaryzowane, a zadaniem poziomów wyższych jest opanowanie popędowego charakteru poziomów niższych, które utrzymują człowieka w „niewoli” zmysłowości⁴⁸. To część pierwsza książki. W drugiej autor analizuje różne aspekty życia (*Lebensformen*), które uznał za znaczące: temperament, różnice płci, etapy indywidualnego rozwoju, różnice rasowe i kulturowe, formy życia uwarunkowane sytuacją życiową i zawodem oraz wolna zasada duchowości (*Der freie geistige Einsatz*), której zadaniem jest ogarnięcie i spięcie niczym kłamrą poszczególnych wymiarów ludzkiej egzystencji oraz ich uporządkowanie pod postacią osobowego samookreślenia, dla którego konstytucji niezwykle ważne staje się odniesienie do tego, co metafizycznie określa pozycję człowieka w świecie. Ten bowiem buduje swą tożsamość, swoje „JA” na drodze regulacji napięć występujących pomiędzy poziomem instynktu i popędu, gdzie odnaleźć można ambicję i pragnienie władzy, sukcesu, gdzie jest gniew i złość, a poziomem trzecim wyższych interesów zasad duchowych, kierujących ludzką psychiką, sięgając (za Herbertem) aż do poziomu woli „wzięcia siebie samego w posiadanie” (*willentliche sich in Zucht-Nehmen*) oraz do apodyktycznej koncentracji i uwagi skupionej na tym co ma być formowane, kształtowane i regulowane poprzez samą zasadę osobowej całości, której celem jest osobowa jedność. Człowieka więc, ostatecznie, konstytuuje jego duchowość, w której on sam siebie osadza, pozostając w swym doświadczeniu życia nieustannie „rozpiętym” pomiędzy własnymi, indywidualnymi popędami i równie indywidualną duszą, a zobiektywizowaną kulturą życia społecznego ludzi, będącą wyrazem zobiektywizowanego Ducha (historii) i jego metafizyki. Te cztery warstwy (fizyczności, psychiki, duchowości i metafizyki) tworzą zasady budujące każdego człowieka, ale u każdego występują pod inną postacią, są odmiennie ukształtowane i poprzez coś innego się wyrażają. To zróżnicowanie ludzkich typów charakteru np. na: „empiryków”, „mystyków”, spontanicznie działających twórców, „racjonalistów”, „etyków” zależne jest od nasilenia jakiegoś „momentu” procesu życia, jakiejś kwalifikacji natury dziecka ukonstytuowanej międzypoziomowym napięciem, np. receptywności lub spontaniczności. Cecha, która wysuwa się na plan pierwszy w dominujący sposób określa człowieka, a zarazem stanowi dla nauczyciela wskazówkę co do sposobu postępowania z uczniem. Wraz ze zróżnicowaniem charakteru widzi H. Nohl możliwość wyróżniania różnych typów uczenia się. Znajomość przez nauczyciela owych zasad kierujących ludzkim rozwojem psychoduchowym stawia Nohl jako zadanie konieczne, ponieważ to on właśnie ma pomagać

⁴⁸ Na temat pracy H. Nohla zob. też: H. Zdarzil, *Pädagogische Anthropologie*, op. cit., s. 13–18. Zob. też L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962.

dziecku panować nad dysonansami powstającymi z napięcia pomiędzy tym, co doświadczane subiektywnie, a tym, co postulowane obiektywnie, a czemu człowiek ma odpowiedzieć znowu swoją subiektywnością. Celem wychowania staje się więc człowiek:

„(...) którego *ethos* ostatecznie skupia się w wolnej duchowości (*freie geistige Einsatz*), gdzie dojrzewa historyczna indywidualność, wynosząc się nie tylko ponad swą naturalną egzystencję lecz także społeczne i kulturowe determinanty i tworzy siebie samą według samodzielnie wypracowanych zasad”⁴⁹.

Taki byłby zarys proponowanego obszaru badań dla antropologii *pedagogicznej* tuż przed II wojną światową. Jak wspomniałam, zagadnienie kondycji człowieka jako istoty, która posiada dyspozycje do bycia wychowywaną nie traci na aktualności i jest dość intensywnie omawiane w literaturze niemieckiej w latach powojennych, cały czas postępując za pytaniami antropologii filozoficznej. Potrzeba ustaleń terminologicznych, precyzujących zarazem przedmiot antropologii *pedagogicznej*, doprowadziła do sformułowania kilku propozycji; pytanie czy faktycznie przejrzy- stych, logicznie i merytorycznie rozdzielnich.

I.A.3. Nauki antropologiczne a pedagogika

„Antropologia stanowi klucz każdego pedagogicznego systemu; (a) dzieje się tak, ponieważ historię pedagogiki pojmujemy nie jako rozwój pojedynczych, stale doskonalonych poglądów, lecz jako nieustanne przeobrażanie i odnawianie koncepcji człowieka, na mocy której w każdej epoce i u każdego myśliciela za każdym razem na nowo jest projektowana całość koncepcji pedagogicznych, celów wychowania, jak też i dobór prowadzących do nich środków”⁵⁰.

W ten sposób ustawia relację pomiędzy antropologią i pedagogiką Otto Friedrich Bollnow. Kontynuację takiego stanowiska wyraża również Bruno Hamann, wskazując, że zarówno pedagogiczna teoria, jak i praktyka są uzależnione od antropologicznych teorii i antropologicznej wiedzy. Związek pomiędzy antropologią i pedagogiką jest bardzo ścisły, a wyraża się swoistym „dawaniem” i „braniem”. Z jednej strony to antropologia „przedstawia” wyniki swych badań (konstatacje) pedagogice. Ta opracowuje i przejmuje te z nich, które uzna za możliwe do przetransponowania na własny grunt przedmiotowy, w celu wykorzystywania ich podczas rozwiązywania swoistych sobie problemów i zadań, a w konsekwencji integrowania we własny system opisu. Z drugiej strony pedagogika –

⁴⁹ H. Zdarzil, *Pädagogische...*, op. cit., s. 16.

⁵⁰ O.F. Bollnow, *Die anthropologische...*, op. cit., s. 16.

a ścisłej badania pedagogiczne, starające się poznać wybrany aspekt wiedzy o człowieku, stają się przyczynkiem do budowania ogólnej wiedzy antropologicznej (*Menchenkunde*). Związek postrzegany jest w takim ujęciu jako partnerski, polegający na wzajemnym, owocnym uzupełnianiu własnych pól badawczych⁵¹.

Tak wyglądałby wzajemny stosunek antropologii i pedagogiki w najbardziej ramowym zarysie. By móc jednak związek ten przedstawić nieco wnikliwiej, trzeba przybliżyć w pierwszej kolejności rozumienie samego pojęcia „antropologia” z perspektywy jej obszarów badawczych jako nauki. Potem dopiero można uzgadniać przedmiotowe swoistości oraz perspektywy metodologiczne antropologii i pedagogiki, a w konsekwencji: antropologii *pedagogicznej* lub pedagogiki *antropologicznej*.

W celu systematycznego i dokładniejszego opisu zagadnienia trzeba najpierw ustalić, czym zajmuje się antropologia oraz jak dzielią się same nauki antropologiczne ze względu na przedmiot swych zainteresowań, a w związku z tym również przed jakimi stają problemami metodologicznymi, i jak może być interpretowana owa „wzajemność” i „wymienność” pomiędzy naukami antropologicznymi a pedagogiką, wobec której nasuwa się wręcz automatycznie pytanie, czy i ona nią jest?

IA.3.1. Doświadczenie naturalne jako źródło wiedzy o człowieku

Sama etymologia pojęcia „antropologia” wskazuje, że jest to *nauka o człowieku*. By móc jednak podjąć jakiegokolwiek dalsze badania, trzeba dokonać tak zwanej redukcji tematycznej⁵², umożliwiającej zarazem odwołanie się do odpowiedniej procedury metodologicznej. Wszystko to w celu ustalenia tego: *jaki to aspekt człowieka*, a ściślej: *jaki aspekt jego natury*⁵³ *interesuje badacza*? Postępując nieco „na skróty”, sięgniemy do gotowego już podziału nauk, wskazującego zasadniczo dwojakiemu rodzajowi konsekwencje „zadziwienia się” człowieka nad własnym uczestnictwem w świecie, a właściwie światach: przyrody i kultury. To ludzkie uczestnictwo aktualizuje się w polu indywidualnego doświadczenia naturalnego człowieka, potwierdza się samym jego życiem, czy inaczej: bezpośrednim doświadczaniem życia jako pewnej całości. Jednak dzięki szczególnym zdolnościom swej natury człowiek może uchwycić własne „bycie w świecie”, dostrzec swe własne uczestnictwo jako istniejące samodziel-

⁵¹ Zob. B. Hamann, *Pädagogische Anthropologie: Theorien-Modelle-Strukturen. Eine Einführung*, Bad Heilbrunn 1993.

⁵² A. Anzenbacher, *Wprowadzenie do filozofii*, Kraków 1987, s. 24.

⁵³ Określenie natury człowieka nie jest możliwe w obrębie niniejszych badań, należy to bowiem do zagadnień z zakresu filozofii człowieka i teologii. Pedagogika bazuje już na dokonanych przemyśleniach, choć nie pozostaje wobec nich bezkrytyczna. Można by nawet powiedzieć, że stanowi dla nich pewien sprawdzian sensu.

nie, może „zobaczyć” je „przed sobą”, jako coś, co w jego świadomości pojawia się „przed nim” jako możliwy przedmiot poznania.

Pierwszym źródłem wiedzy człowieka o świecie i nim samym, jak również o własnym wobec tegoż świata odniesieniu, jest więc jego „potoczne bycie w świecie”, czy raczej potoczne tegoż świata rozumienie⁵⁴. Rodzaj poznania, jaki je charakteryzuje, w dużej mierze odpowiada poznaniu filozoficznemu, z tego względu, że w refleksji potocznej człowieka zawarte jest niejako *implicite* pytanie o *nieempiryczne warunki istnienia i sensu świata jako całości*⁵⁵, jako pewnego bytu, o który człowiek pyta nieustannie „dlaczego jest taki a nie inny”? I można chyba powiedzieć, że w sposób intuicyjny człowiek określa pewne warunki sensowności świata i własnego w nim istnienia, chociażby na poziomie języka potocznego i jego metafor.⁵⁶ Doświadczenie naturalne ujawniane w fenomenach życia zawiera w sobie zarówno to, co doświadczane zmysłowo, jak i to, czego człowiek doświadcza poza zmysłami, a co – być może – nadaje sens samej zmysłowości. Człowiek doświadcza rzeczywistości w sposób aposterioryczny i aprioryczny⁵⁷, co stanowi zarazem odpowiedź na aprioryczność i aposterioryczność samej natury doświadczenia życia. Człowiek doświadcza życie całościowo, ale gdy tylko chce je dokładniej poznać, natrafia na granice swego poznania, przekonując się, że nie może czynić tego nadal w sposób całościowy. Wydaje się, że zasadniczą cechą poznania potocznego jest intuicyjność, a sama intuicja jakąś władzą poznawczą, która wymyka się wszelkim próbom zobjektywizowania, tak jak to można czynić w związku z poznaniem rozumowym i zmysłowym. Wiedza zmysłowa jest „namacalna”: wzrokiem, węchem, dotykiem itp.; i w tejże „namacalności” mierzalna; wiedza rozumowa jest z kolei opracowana i obiektywizowana językiem oraz logiką. Logiki intuicji nie znamy, ale to ona przecież rządzi doświadczeniem człowieka i jego w tymże doświadczeniu uczestnictwem. Można by powiedzieć, że w sensie najbardziej podstawowym, człowiek dzięki intuicji rozpoznaje swe doświadczenie jako *jakieś*. Intuicja pełniłaby tu rolę poznawczego kierunkowskazu ustawionego w stronę prawdy.

Poniżej został przedstawiony rysunek mający za zadanie wskazać doświadczenie naturalne człowieka, jego potoczne „bycie w świecie” i tegoż świata całościową intuicyjną interpretację oraz wyodrębnianie z do-

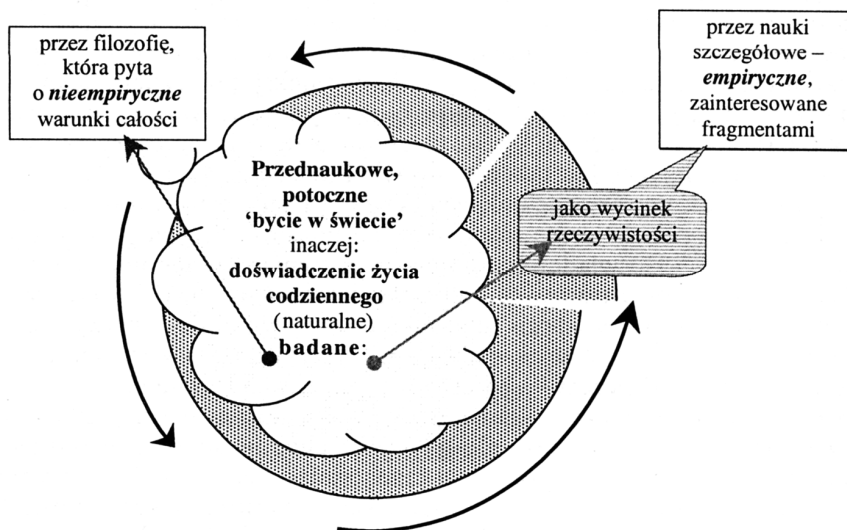
⁵⁴ Obojętne w tym momencie jest to, co składa się na to rozumienie potoczne, na przykład ile w tym pozostałości po teoriach i sądach naukowych.

⁵⁵ Por. A. Anzenbacher, *Wprowadzenie...*, op. cit., s. 26.

⁵⁶ Szerzej na ten temat w części II.B.

⁵⁷ Łac. *prior* wcześniejszy, *posterior* późniejszy. Potocznie *a priori* – poznanie dane z góry, wcześniejsze, uprzedzające fakty, *a posteriori* – poznanie późniejsze, nadchodzące po poznaniu faktów. Epistemologicznie dwa przeciwstawne typy poznania. *Apriorycznym* określano też rozumowanie: od tego, co ogólne do tego, co szczegółowe (dedukcja), *aposteriorycznym* od szczegółu do ogółu (indukcyjne). Zob. *Encyklopedia katolicka*, t. 1, op.cit., s. 838–839.

świadczanej rzeczywistości rozmaite jej fragmenty, jako przedmioty poznania systematycznego, naukowego: nieempirycznego – uniwersalnego oraz empirycznego – szczegółowego.



Źródło: A. Anzenbacher, *Wprowadzenie...*, op.cit., s. 25.

Rys. 1. Doświadczenie życia codziennego człowieka a nauki uniwersalne i szczegółowe

Czarna, zaokrąglona strzałka na rys. 1 wskazuje, jak „krąży” ludzkie poznanie. Od intuicyjnego zadziwienia–pytania dotyczącego natury życia doświadczanego całościowo, poprzez nauki szczegółowe do ponownego całościowego, nieempirycznego doświadczenia intelektualnego, którego zadaniem jest uzasadnienie racji istnienia świata i człowieka oraz wszelkich ich przejawów (fenomenów). Rysunek pokazuje, jak na gruncie tego co doświadczane potocznie (niesystematycznie), przy spełnieniu warunku „uprzedmiotowienia” tegoż, mogą powstawać nauki zupełnie od siebie odmienne, znaczące swoją odmienność swoistą sobie właśnie metodologią, czyli odpowiedzią na pytanie: jak badać, by poznać prawdę danego fenomenu? By jednak systematyczna refleksja mogła zostać w ogóle rozpoczęta, trzeba z całości rzeczywistości doświadczanej jako pewna oczywistość „wyciąć” jej fragment i zobaczyć go poza nią samą, stopniowo coraz to bardziej zawężając obszar, który już teraz jako „przedmiot” chce się poddać specjalistycznemu oglądowi. Ow wycinek uprzedmiotowionej rzeczywistości traci swoją oczywistość, poprzez postawienie przed nim pytania albo o przyczynę, albo o intencję. Charakter tych pytań różnicuje metodologię badań, która w konsekwencji doprowadza do dość schema-

tycznie różnicowanego obszaru badanej rzeczywistości (w której człowiek uczestniczy) na nauki przyrodnicze i kulturowe.

To właśnie dzięki *a priori* świata przeżywanego (doświadczanego), dzięki apriorycznej podstawie poznania *Lebensweltu* oraz jego istotowym i pierwotnym strukturom nauka uzyskuje swój autentyczny sens.

„Tylko dzięki temu, że istnieje istotowa, pierwotna i aprioryczna struktura (...) świata przeżywanego jako takiego, niezmienna i taka sama we wszystkich możliwych konkretnych światach, różniących się poza tym wszystkim: formą kulturową, językową, dziejową, społeczną, etc., możliwa jest nauka jako nauka, tj. wiedza o rzeczywistości, bowiem to właśnie *a priori Lebenswelt* umożliwia w ostatecznym rozrachunku (...) »przedmiotowe odniesienie« struktur naukowych – samych w sobie »pustych«, formalnych i tylko językowych – do jedynej rzeczywistości, jaka jest nam dana: do doświadczenia *Lebenswelt*. (...)»

»Głęboka« struktura wewnętrzna świata przeżywanego jest bowiem tym, co wspólne i światu, i poznającej go nauce»⁵⁸.

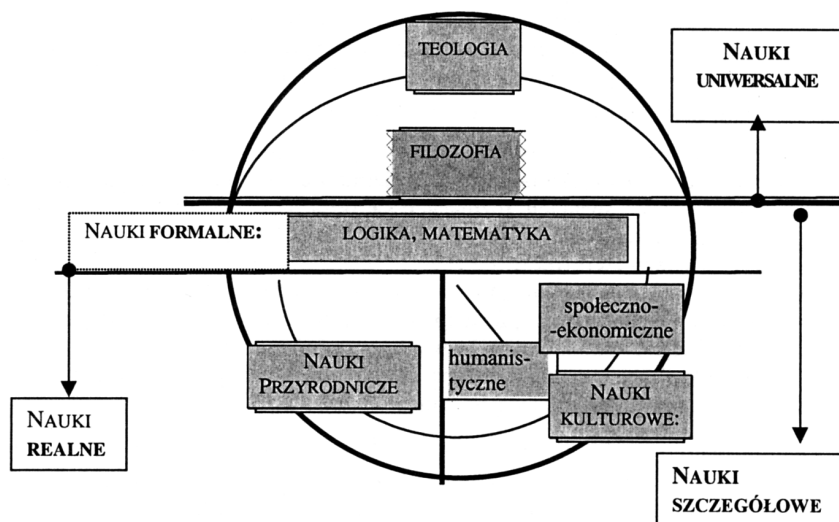
To ostatnie stwierdzenie o istotowej, apriorycznej wspólnocie świata ludzkiego doświadczenia oraz nauki wydaje się bardzo znaczące dla rzeczywistości wychowawczej oraz poznającej go pedagogiki, stanowiąc zarazem przedmiotową podstawę pedagogiki *antropologicznej*, do czego zostanie nawiązane w rozdziale I.B.

By postąpić nieco dalej w rozważaniach, trzeba przypomnieć klasyczny podział nauk oraz ich wzajemne wobec siebie relacje. Nie są one bagatelne i dla niniejszych rozważań, w których chodzi o sprecyzowanie miejsca zarówno występowania samych fenomenów wychowania, jak i systematycznie prowadzonej nad nimi refleksji, czyli pedagogiki.

I.A.3.2. Podział nauk oraz ich wzajemne relacje

Wyniki dotychczasowych badań porządkujących nauki ujawniają, że w zależności od zainteresowań skoncentrowanych na „szczególe” lub „ogóle”, na wycinku, fragmencie, aspekcie przedmiotu lub jego oglądzie całościowym, dzielą się one na dwie zasadnicze grupy: nauk szczegółowych oraz uniwersalnych. Ich relacja względem siebie przybiera charakter wzajemności, lecz nie na zasadzie równoległości i „równoważności”, a tym samym prostej wymienności wyników badań, lecz hierarchii, to znaczy porządkowania pewnych nauk przez inne oraz ustalania miejsca w całości procesu poznawczego człowieka. To założenie jest niezwykle ważne dla dalszych rozważań, ponieważ w istotny sposób określa obszar i charakter zainteresowań antropologii *pedagogicznej*, a zarazem wskazuje na hierarchiczny układ nauk o wychowaniu.

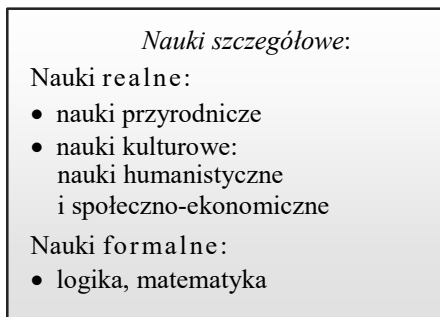
⁵⁸ J. Rolewski, *Rozum, nauka, świat przeżywany. Studium filozofii późnego Husserla*, Toruń 1999, s. 55.



Rys. 2. Podział i hierarchia nauk uniwersalnych i szczegółowych

Nauki uniwersalne, według klasyfikacji przedstawionej przez Arno Anzenbachera⁵⁹, leżą „ponad” naukami szczegółowymi. W ramach obszaru ich badań dokonuje się uogólnień natury nieempirycznej, jakkolwiek mających swą podstawę w tym, co empiryczne (choć interpretacje są zróżnicowane). Każda nauka szczegółowa, wnosząc z tego rysunku, może odnaleźć jakiś uniwersalny horyzont interpretacji w polu przede wszystkim filozofii, ale też teologii, i to zarówno ze względu na przedmiot, którym się zajmuje, jak i stosowaną procedurę badawczą. W niniejszych badaniach zostaną wskazane zasadniczo tylko relacje łączące filozofię z innymi naukami, pozostawiając jako problem otwarty relację tychże nauk z teologią. Na razie trzeba się bliżej przyjrzeć składowi nauk szczegółowych, których podział na formalne i realne wskazuje zarazem ich dwa aspekty, ściśle z sobą związane: przedmiotowy i metodologiczny.

⁵⁹ A. Anzenbacher, *Wprowadzenie...*, op. cit., s. 23–41. Zob. J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*, Kraków 1992, s. 87–92, 116.



Rys. 3. Podział nauk szczegółowych

W polu zadań nauk realnych leży wskazanie przedmiotu badań, polegające na merytorycznym wyodrębnieniu szczegółu, precyzowanym pytaniem: „co badać?” w obszarze rzeczywistości dostępnej poznawczo człowiekowi. Najpierw trzeba więc dokonać wspomnianej wcześniej redukcji tematycznej, „wyłuskać” z całości potocznego doświadczenia pewien wycinek, nazywany faktami, który musi zostać poddany „poznawczej obróbce” przy wykorzystaniu sposobnych po temu metod i narzędzi. Ten ostatni proces nazywa się *abstrakcją metodyczną*⁶⁰ i polega na ustaleniu tego: „jak badać?” Przedmiot „podpowiada” badaczowi metodę, którą powinien się posłużyć w celu jego opracowania. Zarazem jednak, z perspektywy metody, przedmiot musi odpowiadać jej regułom oraz wyznaczanym przez nią parametrom. W ten sposób metoda eliminuje to, co nie może być za jej pośrednictwem badane. Dobór metody do swoistości przedmiotu musi odznaczać się dużą precyzją. Pomyłka grozi zafałszowaniem lub wręcz jego zniszczeniem. Określoną metodę usprawiedliwia z kolei jakaś metodologia. A to jest już obszar nauk formalnych (a jeszcze „wyżej” filozofii poznania). Decyzje metodologiczne są podejmowane na tymże poziomie i zgodnie z panującymi tu regułami, zawsze jednak z respektem dla wstępnej charakterystyki przedmiotu. Gdzie ona ma miejsce lub inaczej, z czego zostaje wyprowadzona? Otóż, ta „wstępna charakterystyka przedmiotu” wyprowadzana jest z doświadczenia codziennego, potocznego, inaczej zwanego naturalnym, określanego też jako „przednaukowe, potoczne »bycie w świecie«”. Widać wyraźnie, jak proces myślenia zakreśla spiralny krąg od „potoczności do potoczności”, jak pytania prowokujące, wstępne, „zaczynowe” tam właśnie biorą swój początek, jak odchodzą poza naturalną empirię w sztuczną sferę nauki po to, by pokornie do niej wrócić wraz z uzyskaną interpretacją, szukając zarazem następnych inspiracji. Pozornie jednak są to powroty do punktu wyjścia. Miejsce zaiste nie jest to samo, choć środowisko tak. Nauka stanowi tylko pewien „konstrukt”, ułatwiający człowiekowi odnalezienie się

⁶⁰ A. Anzenbacher, *Wprowadzenie...*, op. cit., s. 23–41.

w różnorodności epistemologicznej, ale myślenie zawsze uprzedza naukę, jako pewien kulturowy fakt (rys. 1).

Wcześniej zostało powiedziane, że jakiś wycinek rzeczywistości traci swą potoczną oczywistość poprzez postawienie wobec niego dwojakiego rodzaju pytań: wobec rzeczywistości przyrodniczej o przyczynę, zaś wobec rzeczywistości kulturowej o intencję. Czym różnią się one między sobą?

Pytanie o przyczynę brzmi: dlaczego? Pytanie o intencję: wyrazem czego jest ... coś? Odpowiedź na pytanie „dlaczego” buduje się na zasadzie związków przyczynowo-skutkowych. Siła sprawcza leży w tym przypadku poza samym zjawiskiem, powoduje nim, a ono jest mu posłuszne. Zasada determinizmu nie pozwala na zejście z wyznaczonej przyczyną i skutkiem drogi. Chyba że zaistnieje jakiś czynnik, który znowu spowoduje kolejną sekwencję zjawisk, następujących po sobie w sposób konieczny. Zaznaczmy raz jeszcze wyraźnie. Siła sprawcza leży poza samym zjawiskiem. Ono samo nie posiada mocy dysponowania sobą. Gałęzie drzew kołyszą się na wietrze, ponieważ wieje wiatr. Gdy przestanie, drzewa „staną”. Chyba, że jest to jabłoń i zechcemy zerwać z niej owoce, niekoniecznie się na nią wdrapując. Ale wtedy *my* jesteśmy przyczyną, która wprawia gałęzie w ruch, sprawiając, że jabłka opadają. Oczywiście mogą one opaść i bez naszej sprawczości, ale (jeśli np. nie uczyni tego wiatr) tylko wówczas, jeśli same dojrzeją, to znaczy, jeśli zachodzący w nich proces dojrzewania zostanie ukończony.

Co innego ma miejsce, gdy postawione zostanie pytanie o wyraz. Jakiś niezręcznie byłoby pytać: **wyrazem czego** są kołyszące się gałęzie? Pytanie to może uzyskać sens w sytuacji, kiedy gałęzie trzyma w ręku człowiek i kiedy to on nimi porusza. To *coś* znaczy. Może wita, a może żegna kogoś, a może... odgania muchy? Tajemnica odpowiedzi leży w intencji, która jest siłą sprawczą znaczenia. Zaistnienie spostrzeżonego zjawiska (fenomenu) może być wytłumaczone tym razem poprzez intencję człowieka, która nie jest następstwem jakiegoś mechanizmu, który nim powodował, lecz jest wyrazem jego decyzji. To w intencjonalności ludzka sprawczość odnajduje swą „przyczynę”⁶¹. W polu badań pojawia się sprawa woli. Do zagadnienia tego wrócę jeszcze przy okazji omawiania metodologicznego zróżnicowania badań pedagogicznych z perspektywy jej antropologicznej podbudowy.

W takim to sensie, wyjściową sytuację poznawczą określa filozofia potoczna⁶², uzasadniająca również to co empiryczne w sposób pozaempi-

⁶¹ Różnicowaniem nauk na przyrodnicze oraz humanistyczne oraz swoistymi dla nich procedurami metodologicznymi zajmowałam się przy innej okazji. Zob. K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków 1994.

⁶² A. Folkierska, *Filozofia w kształceniu pedagogów* [w:] *Pytanie – dialog – wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992. Autorka zwraca m.in. uwagę na przednaukowy charakter filozofii oraz związek jej problemów z doświadczeniem człowieka oraz nauką.

ryczny. Ta filozofia dnia codziennego, filozofia życia ujawniająca się poprzez jakąś „mądrość życia”, to pierwsza próba wychwycenia podstawowego „sensu”, próba która jakkolwiek werbalnie pozostaje w dużej mierze nieopracowana, to jednak kieruje się jakąś „naturalną metodologią” – naturalnym sposobem opracowywania danych doświadczanej rzeczywistości. Wyrażana jest natomiast na poziomie samej egzystencji i jej kulturowych przejawów. To na tym właśnie polega „filozofia” Kubusia Puchatka, który działa – czyni coś odpowiedniego w momencie, kiedy trzeba to uczynić. Wcale tego „naukowo” nie reflektuje i nie opracowuje, lecz, pozostając na poziomie jakiejś „oczywistej oczywistości”, dokonuje czegoś w rodzaju wglądu istotnościowego, który pozwala mu działać sensownie⁶³. Puchatek działa według pewnego przedrozumienia (termin H.-G. Gadamera⁶⁴), zakorzenionego być może w naiwności intuicyjnego wglądu, odkrywającego jednak dość często istotę zagadnienia. Ale właśnie to przedrozumienie lokuje się też u podstaw wszelkich założeń naukowych, jest kierunkowskazem, który wyznacza, choćby w stopniu najogólniejszym, orientację, nie gwarantując jednak słuszności obranej drogi, a tym bardziej dotarcia do celu, jakim jest prawda jakiegoś zdarzenia. W imię poznawczej uczciwości powinno być jednak odsłanianie i respektowane jako punkt wyjścia wszelkich badań⁶⁵, ponieważ w nim osadzone są podstawowe założenia natury pozaempirycznej, będące dla badań empirycznych, zwłaszcza kulturowych, miejscem „startu”. I jakkolwiek termin ten dość dawno odnalazł swą pozycję w rozważaniach naukowych, to nadal zjawisko przezeń opisane jest w zasadzie ignorowane przez tych, którzy są jego uczestnikami, i jednocześnie poprzez swój zawód są zobowiązani do jego krytycznej refleksji.

1.A.3.3. Pedagogika jako nauka antropologiczna⁶⁶

Przedstawiony na rys. 2 porządek nauk, wytyczony przede wszystkim metodologią badań, należałoby wzbogacić i uzupełnić, wskazując w myśleniu charakteryzującym nauki uniwersalne oraz ich przedmiocie zain-

Rozważania swe podsumowuje, pisząc: „Współczesna myśl filozoficzna, ukazując dycho-
tomie między »naturą« a »życiem« jako dycho-
tomie pozorną, zmusza do ustawicznego
poszukiwania utraconej jedności człowieka ze światem, godzi go z samym sobą, jak i ze
światem”, s. 314.

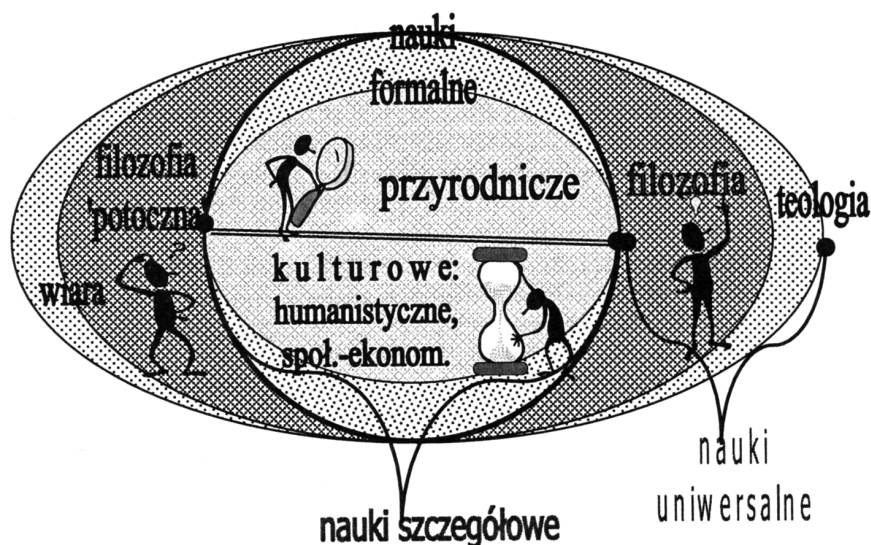
⁶³ B. Hoff, *Tao Kubusia Puchatka*, Poznań 1995.

⁶⁴ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Kraków 1993.

⁶⁵ J. Galarowicz, *Na ścieżkach...*, op. cit., s. 110.

⁶⁶ Zob. B. Suchodolski, *Pedagogika jako nauka o człowieku* [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wybór i oprac. S. Wołoszyn, t. III, ks. 2, Kielce 1998; M. Nowak, *Antropologia pedagogiczna i antropologiczne podstawy pedagogiki*, „Studia Edukacyjne”, 5/2000, s. 7–31.

interesowania w zasadzie „alfę i omegę” wszelakich badań szczegółowych, w tym oczywiście również nauk pedagogicznych. W dalszych badaniach pojawi się właśnie próba wskazania znaczenia wiedzy potocznej w analizowaniu sytuacji wychowawczej, a zarazem uzasadnienia potrzeby liczenia się z nią w prowadzeniu zarówno badań o ścisłej procedurze badawczej, jak i przygotowywaniu nauczycieli do umiejętności wieloaspektowego rozważania sytuacji wychowawczych. Na razie jednak przyjrzyjmy się proponowanej hierarchii, której ustawienie horyzontalne dyktowane jest wyłącznie czytelnością⁶⁷.



Rys. 4. Relacja między myśleniem potocznym a naukami: szczegółowymi i uniwersalnymi

Człowiek jest inicjatorem, podmiotem prowadzonych badań i jako taki ma możliwość oglądania i opisywania siebie z perspektywy obszaru zainteresowań wszystkich nauk – oczywiście ze wszystkimi tegoż konsekwencjami metodologicznymi. Człowiek, obok przyrody, która nie jest jego dziełem „stworzenia”, stawia w polu badań zobjektywizowane wytwory swego ducha, ale też siebie samego. Doświadczenie życia jest „alfą i omegą” nie na zasadzie linearnie ustawionego początku i końca procesu poznawczego, lecz na zasadzie kolistego powrotu. Człowiek „odchodzi” w świat nauki i jej

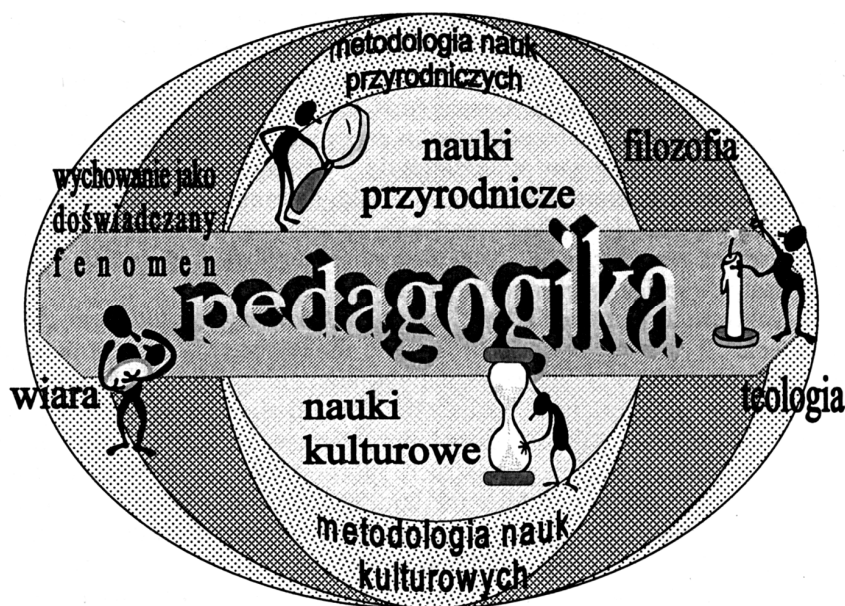
⁶⁷ Jest sprawą oczywistą, że rysunki tego rodzaju mają od strony graficznej charakter umowny, w moim przekonaniu ewentualnie wspomagający zrozumienie, a raczej najpierw jakieś intelektualne wyobrażenie tego dość abstrakcyjnego przedmiotu. Zob. też W. Braun, *Pädagogische Anthropologie im Widerstreit. Genese und Versuch einer Systematik*, Bad Heilbrunn 1989, s. 28–38 oraz B. Gerner, *Einführung in die pädagogische Anthropologie*, Darmstadt 1986, s. 79–81.

badawczych praw, by móc wrócić bogatszym w jej doświadczenie. Rozumienie jest tu procesem, który obejmuje i przenika strukturę badań również ściśle naukowych. Rozumienie i wyjaśnianie to nie ambiwalentne sposoby poznawania rzeczywistości. Wyjaśnianie jest procesem poznawczym respektującym po prostu biologiczną stronę ludzkiej natury i stanowiącym przyczynek do jej rozumienia jako całości. Tak też **wychowanie**, które daje się poznać jako fenomen ludzkiej egzystencji, skłania człowieka do podjęcia nad nim systematycznej refleksji, z metodologicznym respektem dla całej złożoności jego własnej natury i życia, jako istoty biologiczno-psycho-duchowej⁶⁸.

Wychowanie jest więc „dane” człowiekowi w jego potocznym „byciu w świecie”. To „bycie w świecie” – które można nazwać uczestnictwem, precyzowane jest w polu samego doświadczenia naturalnego jako doświadczenie uczestnictwa, poznawane rozumieniem. Fenomen wychowania jest zawsze „jakims” doświadczeniem, a zarazem rozumieniem, który upomina się i wymaga dalszych interpretacji. Jako pewien wycinek rzeczywistości zostaje poddany metodologicznie opracowanemu oglądowi. Będąc jednak generalnie wyrazem ludzkiego ducha trwale (i wytrwale) rejestrowanym zapisem tradycji, mieści się w obszarze kultury, chociaż ze względu na uczestników procesu wychowania pozostaje ściśle związany z przyrodą, podlegając i respektując jej prawa, choćby czasu i przestrzeni⁶⁹.

⁶⁸ Szerzej na temat wychowania w rozdz. nt. sytuacji wychowawczej.

⁶⁹ W. Stróżewski, *Determinizm–wolność–konieczność* [w:] tenże, *W kręgu wartości*, Kraków 1992. Autor wskazuje trzy rodzaje fizycznego determinizmu: przestrzeni, czasu, praw przyrody. Ten horyzont postrzegania dziecka w codziennej z nim pracy wydaje się istotny z punktu widzenia na przykład oceniania jego możliwości w aspekcie medycznym. Wydaje się też, że momentami koncentracja nad duchowymi aspektami ludzkiej osoby przysłania, a w rezultacie ignoruje człowieka jako całość. Wychowawca, chcąc realizować cele wychowania i kształcenia, może stracić z oczu rzeczywistą sytuację warunkowaną najważniejszym jej uczestnikiem i jego organicznymi dyspozycjami i w rezultacie może w całym procesie wychowania „zgubić” dziecko. A prócz tego, z innej perspektywy, praca pedagogiczna nastawiona jest na wysiłek wspomagający zrozumienie dzieciom właśnie tychże determinant. Doświadczenia czasu, przestrzeni i praw przyrody są jednymi z najtrudniejszych do uporządkowania. Człowiekowi dorosłemu trudno jest nad nimi duchowo zapanować (o ten aspekt tu chodzi), a coś dopiero dziecku, które musi swój świat wartości „poprzestawiać”. Trzeba pojąć, że chwila przyjemności mija, że „potem” coś znaczy, że rodzice nie są „na zawsze” i że nie mogą być „natychmiast” i „wszędzie”, że trzeba „czekać” lub coś zrobić „zaraz” i „szybko”. Wejście w czas, uporanie się z własną biologią, ograniczonością i niemożliwością „bycia kimś innym”, niepodmienialnością losu, miejsca, okoliczności, sztuka godzenia się z tymi determinantami należą do filozofii życia, w którą również trzeba umieć wprowadzić.



Rys. 5. Miejsce wychowania w doświadczeniu naturalnym człowieka oraz pedagogiki pośród nauk

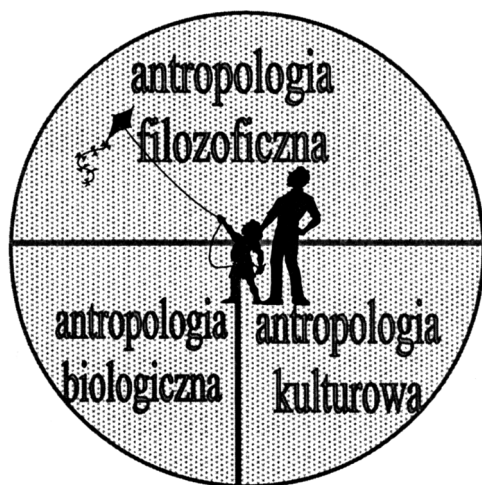
Powyższy rysunek najlepiej może skomentują słowa przytaczanego już prekursora niemieckiej antropologii *pedagogicznej*, H. Nohla, który twierdzi, że o ile sztuka wychowania powinna ogniskować w sobie rozmaite poglądy i stanowiska zebrane z dyscyplin, które zajmują się człowiekiem,

„(...) o tyle jednocześnie winna rozwijać własną formę wiedzy o człowieku, w której występują przede wszystkim pytania o uwarunkowania, tradycję (dziedzictwo), wpływ środowiska, podatność na wpływy i zdolności – wszystkie stawiane w służbie rozwijającej się wewnętrznie formie dziecka, a zarazem występujące jako pierwszoplanowe”⁷⁰.

Znaczony obecnością człowieka i poddawany metodologicznemu opracowaniu wycinek rzeczywistości będzie więc dzielony na antropologię biologiczną i kulturową, ale też pojawi się ponad nimi antropologia filozoficzna – zgodnie z przedstawioną wyżej hierarchią nauk. Dla rozważań pedagogicznych, a tym samym *pedagogicznej* antropologii, staje się zatem niebagatelne, gdzie jest umiejscawiany człowiek, jako centralny przedmiot badań. Czy w przeprowadzanej redukcji tematycznej zostanie odnotowywany jako „istota” ze świata przyrody, czy jako „istota” ze świata kultury, i czy w ślad za tym zostanie postawione pytanie o przyczynę czy

⁷⁰ H. Nohl, *Charakter...*, op. cit., s. 15.

o intencję; czy o to, co sprawdzalne empirycznie, czy też o to, co uzyskuje swe uzasadnienie poza wąsko rozumianą empirią? Z kolei: jeśli w polu zainteresowań nauk antropologicznych znajduje się zasadniczo człowiek dorosły, rozpatrywany zarówno z perspektywy nauk realnych, jak i nauk uniwersalnych (głównie filozofii), to można śmiało wnioskować, że w zakres ich problematyki konsekwentnie powinien zostać włączony człowiek dorastający do dorosłości, czyli: **dziecko**.



To jeden
z najzłośliwszych
błędów sądzić,
że pedagogika
jest nauką o dziecku,
a nie o człowieku.

J. Korczak

Rys. 6. Podział nauk antropologicznych

Jeśli traktować pedagogikę jako naukę antropologiczną⁷¹, o takim człowieku, jakim jest dziecko, jako o pewnej bytowej całości; jako naukę ujmującą tegoż człowieka w perspektywie procesu jego osobowego dojrzewania i odnajdywania swego miejsca pośród ludzi, w świecie przyrody, ale też wobec Boga, to jest ona zarówno nauką szczegółową, jak i uniwersalną. W pole jej zainteresowań wkraczają bowiem siłą rzeczy wszelkie nauki oraz ich metodologie, a **dziecko staje się faktycznym przedmiotem badań zarówno antropologii biologicznej, kulturowej, jak również filozoficznej**. Trzeba jednak dodać, że o ile do tej pory akcent

⁷¹ „Anthropologie. Die Wissenschaft vom Menschen. Die Einzelwissenschaften (Regionalanthropologien betrachten den Menschen unter einem gewissen Aspekt (psychologischer Aspekt, sozialer Aspekt usw.). Diese Sichtweise bezeichnet man als Formalobjekt, während das Materialobjekt – der Mensch – das gemeinsame Objekt dieser Einzelwissenschaft ist. In der philosophischen Anthropologie fallen Materialobjekt und Formalobjekt zusammen)”, H. Tschamler, *Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen*, Bad Heilbrunn 1978, s. 148. Zob. też M. Nowak, *Antropologia pedagogiczna...*, op.cit., s. 8.

został położony na samo wychowanie, to przecież proces kształcenia jest z nim nierozdzielnie związany i stanowi drugi, zasadniczy obszar rzeczywistości ludzkiej oraz badań pedagogicznych. Również aspekt wieku oraz pojęcie „dziecka” należałoby rozszerzyć do interpretacji człowieka w ogóle, jako istoty poddającej się procesom wychowania i kształcenia, a więc uczynić przedmiotem pedagogicznych analiz i refleksji cały okres jego życia. Takie stanowisko jest zresztą potwierdzone istnieniem odrębnych subdyscyplin pedagogicznych, takich jak: hebagogika, andragogika czy gerontogogika.

I.A.4. Antropologia *pedagogiczna*: problematyka i profile badań

I.A.4.1. Ustalenia terminologiczne

Obszary badań pedagogicznych można przede wszystkim odnaleźć w rejonie nauk kulturowych, na pograniczu nauk społecznych i humanistycznych⁷², przy jednoczesnym założeniu korzystania z wiedzy głównie biologicznej i medycznej⁷³. To obszar nauk szczegółowych, a wśród nich nauk realnych. Związek pedagogiki z naukami uniwersalnymi, a wręcz nierozdzielność pedagogiki z antropologią filozoficzną trzeba jednak zaakcentować znacznie silniej, z tego względu, że każde wychowanie jako wydarzający się fenomen ludzkiego życia kryje w sobie – a zarazem jest wyrazem – jakiejś koncepcji człowieka. Obojętne, czy ta „koncepcja” jest w fazie filozofii „potocznej”, czy filozofii „naukowej”.

W literaturze niemieckiej pojawiają się różne interpretacje zakresu zainteresowań oraz pól badań antropologii *pedagogicznej*, w zależności od tego, czy nacisk zostaje położony na związek pedagogiki z naukami szczegółowymi, czy uniwersalnymi. Stanowisko takie potwierdza m.in. H. Scheuerl, pisząc, że antropologia *pedagogiczna*:

„(...) jako specjalistyczna gałąź antropologicznej problematyki ma swój udział we wszelkich jej natężeniach i wieloznacznościach, które w ogóle charakteryzują py-

⁷² Zob. np.: S. Palka, *Teoria pedagogiczna...*, op. cit., s. 22–24 oraz tenże, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999, s. 13–15 oraz T. Lewowicki, *Humanistyka i pedagogika – o związkach rzeczywistych i osobliwych* [w:] *Pedagogika ogólna a filozofia nauki*, red. A. Pluta, Częstochowa 1997, czy też A. Folkierska, *Wychowanie i pedagogika w perspektywie hermeneutycznej* [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, op.cit., t. III, ks. 2.

⁷³ Zob. np.: S. Kunowski, *Podstawy...*, op.cit., rozdz. II i III, M. Nowak, *Podstawy pedagogiki...*, op. cit., s. 141–145.

tania o człowieka: także antropologia pedagogiczna może być uprawiana z różnych perspektyw i przy wykorzystaniu różnych metod”⁷⁴.



Rys. 7. Antropologia *pedagogiczna* i jej związek z innymi naukami

Antropologia *pedagogiczna*⁷⁵ byłaby więc „sercem” wszelkich nauk o wychowaniu, pewnego rodzaju „centrum dowodzenia” szczegółową problematyką pedagogiczną, formułującą podwaliny teorii wychowania i dydaktyki. W jakim jednak porządku lokowałyby się w niej samej poszczególne nauki? Przedstawiona powyżej relacja pomiędzy naukami realnymi a filozofią sugerowałaby, że filozofia stanowi w tym ujęciu jakościowo ten sam poziom rozważań co inne nauki, i że na równi z naukami szczegółowymi wchodzi w skład dyscyplin wobec pedagogiki „sąsiedzkich” (*Nachbardyschplinen*)⁷⁶.

Zgodnie jednak z wcześniej prezentowanymi poglądami na temat podziału nauk, zagadnienie to przedstawia się nieco inaczej. Zwrócił na nie uwagę Werner Loch⁷⁷, wprowadzając obok pojęcia *pedagogicznej* antropologii pojęcie *antropologicznej* pedagogiki. I wbrew pozorom nie jest to prosta gra pojęć. Konsekwencje są o wiele bardziej znaczące, z tego względu, że w **każdym przypadku inna jest dziedzina podstawowa-**

⁷⁴ H. Scheuerl, *Pädagogische...*, op.cit., s. 12.

⁷⁵ Zob. M. Nowak, *Antropologia pedagogiczna...*, op.cit., s. 13–17.

⁷⁶ W. Linke, *Aussage und Deutung in der Pädagogik...*, Heidelberg 1966, s. 12; K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna...*, op. cit., s. 19.

⁷⁷ W. Loch, *Die anthropologische Dimension der Pädagogik*, Essen 1963 oraz H. Scheuerl, *Pädagogische...*, op.cit., s. 20.

wa oraz perspektywa opisu, jaka zostaje przyjęta wobec badanej rzeczywistości. W przypadku *pedagogicznej* antropologii, chodziłoby o pewien wycinek badań w ramach antropologii – zarówno biologicznej, kulturowej, jak i filozoficznej. Przedmiot badań, jakkolwiek uzyskujący swoistość pedagogiczną (paradoksalnie) nie przynależałby do pedagogiki, lecz do antropologii. W ramach różnych antropologii mielibyśmy do czynienia z interpretacją danych (konkretnie wyników badań poszczególnych nauk) dokonywaną pod kątem tego, co rozumiane jako *pedagogiczne*; sprzyjające bądź działające destrukcyjnie na procesy wychowania i kształcenia człowieka. Zarazem też *pedagogiczna* antropologia wzbogacałaby ogólną wiedzę o człowieku, dorzucając niejako swoje „trzy grosze”. W przypadku, kiedy pojawia się pojęcie *antropologicznej* pedagogiki, centralną dziedziną, w ramach której prowadzone byłyby badania, staje się pedagogika, wyzyskując przy tym szerokie rozumienie wychowania i kształcenia oraz rzeczywistości wychowawczej i kształcącej⁷⁸. Teraz wszystko to, co zostało wskazane jako *pedagogiczne* podlegałoby interpretacji z punktu widzenia wyników badań poszczególnych nauk *antropologicznych*.

Stosując popularną od czasów Platona metaforę światła, można powiedzieć, że światłem *pedagogicznej* antropologii jest pedagogika, a światłem *antropologicznej* pedagogiki antropologia. I dzięki takiemu właśnie „światłu” interpretacji dokonuje się interpretacyjne modelowanie postaci oświeczonego przedmiotu (fenomenu). Jednak w dalszym ciągu napięcie panujące pomiędzy antropologią nauk realnych a antropologią filozoficzną nie zostało przez W. Locha przezwyciężone. Ta trudność daje wyraznie znać o sobie w poglądach pedagogów niemieckich i niemieckojęzycznych, z których każdy próbuje „na własną rękę”, zgodnie z indywidualną interpretacją i nachyleniem w stronę nauk realnych lub filozoficznych precyzować definicję *pedagogicznej* antropologii. Ten termin jest zresztą podstawowym, najszerzej ujmującym zagadnienie i w związku z tym najczęściej używanym.

Główne obszary tematyczne *pedagogicznej* antropologii zakreslane są zasadniczo według intensywności odniesienia problematyki pedagogicznej do poszczególnych antropologii regionalnych czy też antropologii filozoficznej. W zależności od ustawienia perspektyw badawczych, centrum badań staje się pedagogika lub antropologia (zawsze jednak musi to być „jakaś” antropologia, konkretyzowana poprzez jakąś perspektywę). Zagadnienie to zostało w znacznej mierze scharakteryzowane już w roz-

⁷⁸ Oczywiście w horyzoncie tego co „wychowawcze” i „kształcące” w sensie pozytywnym znajdują się w obrębie badań pedagogicznych zjawiska i procesy wartościowane negatywnie, właśnie z ich punktu widzenia. Szerokie i wąskie rozumienie wychowania zob. W. Cichoń, *Wartości – człowiek – wychowanie*, op. cit., s. 113.

dziale poprzednim, przy okazji wyjaśnień terminologicznych. By jednak nieco wzbogacić i uzupełnić informacje oraz interpretację *pedagogicznej* antropologii (niezwykle zróżnicowane w samej literaturze niemieckiej), warto uwzględnić pogląd współczesnego przedstawiciela niemieckojęzycznej pedagogiki Herberta Zdarzila⁷⁹. Porządkując relacje zachodzące pomiędzy antropologią i pedagogiką (zresztą w duchu O.F. Bollnowa i W. Locha), opowiedział się on właśnie za akcentowaniem perspektyw badawczych. W jednym przypadku byłaby więc mowa o *pedagogice zorientowanej antropologicznie*, w drugim o *antropologii zorientowanej pedagogicznie*⁸⁰.

W perspektywie pierwszej (*pedagogika zorientowana antropologicznie*) pedagogika skupiałaby wyniki wszelkich nauk antropologicznych, wzbogacając wiedzę o człowieku w procesie wychowania oraz przygotowując zarazem teoretyczne i filozoficzne podstawy pedagogicznych działań. W następstwie tegoż *pedagogiczna* antropologia stanowiłaby przyczynek (wkład) pedagogiki do całościowej wiedzy o człowieku (antropologii ogólnej).

Główny obszar badań tak rozumianej *pedagogicznej* antropologii, byłby ukierunkowywany pytaniami filozoficznymi, dzięki czemu służyłaby ona wynikami swych konstatacji: z jednej strony antropologii ogólnej, z drugiej pedagogice, stając się dla niej źródłem istotnościowej wiedzy o człowieku–dziecku. Tu również odnalazłaby swoje miejsce badanie pedagogiki *antropologicznej*, która nie przejmowałaby gotowych koncepcji człowieka, lecz, wykorzystując określoną metodę filozoficzną, starała się sprostac zasadzie „otwartego pytania” oraz istotnościowo analizować te fenomeny ludzkiej rzeczywistości, które wydają się być warunkami niezbywalnymi do zaistnienia sytuacji wychowawczej. Zaczynałaby od pytań najprostszych, lecz niebanalnych. Na przykład od pytania: co to jest wychowanie i co to znaczy, że „coś” w ogóle może zostać rozpoznane jako wychowawcze? W centrum zainteresowania znajdowałyby się tu nie tyle odpowiedzi, co raczej pytania, których zadaniem byłoby wyznaczanie kierunku, perspektywy opisu poznawanego przedmiotu. Takie pytania miałyby uczulić badającego na pewne aspekty zjawiska, ale w tym przypadku aspekty istotnościowe, owo zjawisko (wychowania) konstytuujące.

W drugim rozumieniu antropologia *pedagogiczna* (*antropologia zorientowana pedagogicznie*) nie ma być pedagogiką wzbogacającą całościową wiedzę o człowieku, lecz, pozostając w obrębie nauk o wychowa-

⁷⁹ H. Zdarzil, *Pädagogische Anthropologie*, Graz–Wien–Köln 1978.

⁸⁰ W języku niemieckim sformułowania te brzmią następująco: „Pädagogik in anthropologischer Absicht” oraz „Anthropologie in pädagogischer Absicht”, H. Zdarzil, *Pädagogische... op.cit.*, s. 10. W tłumaczeniu korzystam z trafnego sformułowania wykorzystanego przez S. Palkę w jego koncepcji pedagogiki zorientowanej teoretycznie i pedagogiki zorientowanej praktycznie. Zob.: S. Palka, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Warszawa 1989.

niu (*Erziehungswissenschaften*), wykorzystywać perspektywę antropologiczną w celu wyjaśniania i interpretowania problemów pedagogicznych. Zdarzil wskazuje tu na *pedagogiczną* antropologię uprawianą przez Heinricha Rotha (więcej w rozdz. I.A.4.2). W jego interpretacji *pedagogiczna* antropologia jest o tyle „antropologią”, o ile włącza ona do nauk o wychowaniu wyniki wszelkich nauk o człowieku (tak należy rozumieć: *Humanwissenschaften*); jest „pedagogiczna”, ponieważ te właśnie wyniki są wykorzystywane i przewartościowywane z punktu widzenia i potrzeb problemów pedagogicznych⁸¹. W ten sposób *pedagogiczna* antropologia byłaby nauką integracyjną, zachowującą jednak swoistość perspektywy pedagogicznej.

H. Zdarzil uważa jednak, że dopiero utrzymanie obu perspektyw może pozwolić na prowadzenie owocnej dyskusji wokół ważnych pytań pedagogicznych, umożliwiając ich całościowy ogłód. Ważne byłoby więc umiejętne łącznie kategoryjnej analizy podstawowych pojęć pedagogicznych, wyprowadzonych z nauk humanistycznych o człowieku z syntezą rezultatów badań różnorodnych nauk przedmiotowych, co przyczyniłoby się do budowy teorii „drugiego stopnia”. Prowadzone w ten sposób badania i ich rezultaty mogłyby służyć nie tylko poznawaniu proporcji, w jakich pozostawały pedagogika i antropologia względem siebie na przestrzeni zmieniających się epok oraz postępu nauk, lecz (i to nawet priorytetowo) służyłyby stawianiu oraz wnikliwemu rozpatrywaniu aktualnie pojawiających się problemów pedagogicznych, pozostających w ścisłym związku z pogłębioną refleksją historyczną⁸². Z taką to intencją badawczą określa również Andreas Flitner przedmiot badań całej *pedagogicznej* antropologii, opisującej człowieka jako istotę zdolną do podjęcia procesu wychowania i potrzebującą tego procesu. Stąd, według niego, zadanie *pedagogicznej* antropologii ma polegać na:

„(...) studiowaniu działań i sytuacji wychowawczych z uwzględnieniem tego wszystkiego, co jest wiadome o istocie człowieka. (...) Temat (przedmiot) antropologii pedagogicznej nie jest przeto inny jak antropologii w ogóle; chociaż konkretyzowany w obszarze wychowania”⁸³.

Trzeba również zaznaczyć, że powyższy podział „perspektywiczny” wcale nie jest rozdzielny z punktu widzenia samych problemów. Może jedynie służyć metodologicznemu porządkowaniu, nie będąc wolnym od uproszczeń. Jest to wyraźnie odczuwane przy studiowaniu poszczególnych koncepcji, które odnoszą się w pierwszej kolejności do sfery życia-

⁸¹ H. Zdarzil, *Pädagogische...*, op.cit., s. 12–13.

⁸² Tamże, s. 7. Zdarzil zaznacza we wstępie, że jego praca ma być przyczynkiem do prowadzonej analizy podstawowych pojęć pedagogicznych i modeli, chcąc tego typu analizy włączyć w obszar antropologicznej refleksji. Zwraca przy tym uwagę na historyczny rozwój problematyki pedagogicznej oraz samego sposobu jej ujmowania.

⁸³ A. Flitner, *Wege zur pädagogischen Anthropologie*, Heidelberg 1963, s. 219, za: H. Zdarzil, *Pädagogische...*, op.cit., s. 10.

wego doświadczenia (np. M.J. Langeveld). Perspektywa badań wskazuje jednak zawsze na określoną metodologię, na sposób wyławiania tego co istotne, co stanowi sprawę niezwyklej wagi w przypadku umiejętności prowadzenia badań na „żywej tkance” ludzkiego (dziecięcego) doświadczenia.

Pomimo nieustannie pojawiających się nowych interpretacji dotyczących współzależności pomiędzy pedagogiką a innymi naukami o człowieku, zawsze wskazuje się problemową odrębność *pedagogicznej* antropologii, którą można w najbardziej podstawowy sposób scharakteryzować następująco, sięgając do opisu H. Scheuerla:

„Człowiek rozpoczyna swoją drogę życia jako dziecko i jako istota żywa, ekstremalnie uzdolniona do uczenia się i potrzebująca kształcenia, pozostaje przez długi okres czasu zależna od pomocy pedagogicznej. Zaczyna swoje istnienie na ziemi jako bezradne niemowlę i musi każdorazowo, przebywając własną drogę życia w społecznym i kulturowym środowisku, która nie tylko jest dłuższa, ale też inaczej ustrukturyzowana, aniżeli w przypadku jakiegokolwiek znanego nam zwierzęcia, odnaleźć formę dojrzałą, która w swej treści oraz umiejętnościach jest określana zarówno przez zadatki organiczne, jak i instynkty. To, co temu bezradnemu i równocześnie gotowemu do uczenia się dziecku z jego współludzkiego otoczenia jest oferowane oraz wymagane ze strony rodziców, wychowawców, nauczycieli, instruktorów jako zabezpieczenie i opieka, wsparcie i zachęta, co uwzględniałoby zarazem pewne ustępstwo (kredyt zaufania – Vorgabe) w obrębie (przyswajanych przez niego) struktur i norm (począwszy od języka po domowy i pozadomowy harmonogram dnia i porządek przestrzeni, od moralnych wyobrażeń i dyscyplinowania aż po przyzwyczajenia i upodobania), co też (ze strony) instytucji byłoby zaznaczane jako granica lub oddawane do dyspozycji jako wolna przestrzeń zabawy, (wszystko to) buduje pedagogiczną sferę wpływów, która »naturalnego« człowieka otacza niczym druga natura”⁸⁴.

Zasadniczo przez pojęcie *pedagogicznej* antropologii rozumie się interpretację ludzkiej egzystencji jako pewnej „całości”, wyprowadzonej jednakże z faktu wychowania i na nim się wspierającej, ale też do niego powracającej. Wszystko, co ujawnia się i zostaje przedstawione w pojedynczych fenomenach wychowania oraz w całym jego procesie, jest fenomenem pochodzącym od człowieka w ogóle⁸⁵, stanowiąc wyraz tego, co ludzkie. W tym to znaczeniu pedagogika jest jedną z nauk o człowieku. Jej zadanie w obszarze antropologii *pedagogicznej* (a zwłaszcza pedagogiki *antropologicznej*) polega na uzyskiwaniu i odnawianiu wiedzy o człowieku dojrzewającym do odnalezienia owej istotowej podstawy swego życia, która w postaci sensu wyrasta z jego duchowej samodzielności, zakorzenionej i zarazem potwierdzanej umiejętnością poruszania się

⁸⁴ H. Scheuerl, *Pädagogische...*, *op.cit.*, 12.

⁸⁵ „Was kommt in den einzelnen Erziehungsphänomenen und schließlich in der Erziehung vom Menschen zum Ausdruck?“, W. Loch, za: H. Zdzarzil, *Pädagogische Anthropologie*, *op.cit.*, s. 10.

w świecie wartości⁸⁶. I ta wiedza, próbująca sprostać pytaniu o najgłębsze uwarunkowania sensu wychowywania człowieka, zarówno w postulatcie celów, jak i realizacji powinna mieć charakter podstawowy⁸⁷.

Pewien wysiłek uporządkowania powyższej terminologii podjął Otto Friedrich Bollnow, klasyk i autorytet niemieckiej filozofii i pedagogiki, nauczyciel W. Locha, w książce zatytułowanej: *Anthropologische Pädagogik*⁸⁸. O.F. Bollnow zwrócił uwagę, że samo pojęcie *pedagogicznej* antropologii stało się nieczytelne poprzez to, iż zaczęło być wykorzystywane w odmiennych znaczeniach, zależnie od relacji zachodzących pomiędzy antropologiami i pedagogiką⁸⁹. On sam spróbował uporać się z tym terminologicznym problemem, wyróżniając trojaki rodzaj jej interpretacji:

- antropologię pedagogiczno-empiryczną
- antropologię pedagogiczno-filozoficzną
- pedagogikę antropologiczną.

W porównaniu do koncepcji W. Locha można powiedzieć, że O.F. Bollnow najpierw zajął się analizą związków i zależności, jakie zachodzą pomiędzy antropologiami szczegółowymi a antropologią o charakterze uniwersalnym, charakterystycznym dla rozważań filozoficznych, i na tej bazie dopiero określał obszary i perspektywy badań pedagogicznych znaczonych również związkami z naukami szczegółowymi lub uniwersalnymi, nieco wnikliwiej jednak opisując relacje pomiędzy pedagogiką a antropologią filozoficzną.

Próbując uporządkować według jakiegoś czytelnego kryterium wielość interpretacji omawianego zagadnienia, można dokonać próby połączenia klasyfikacji dokonanej przez O.F. Bollnowa z proponowanym przez H. Scheuerla sposobem rozumienia współzależności zachodzących pomiędzy antropologiami i pedagogiką, przedstawiając podział, w którym, jak sam autor zaznacza, tylko z pewnym uproszczeniem można wyróżnić trzy orientacje (typy) problematyki pedagogiczno-antropologicznej: integracyjną, odsłaniającą ukryte koncepcje człowieka i fenomenologiczną⁹⁰.

⁸⁶ Samo jednak uzyskanie samodzielności nie spełnia wszystkich warunków, jakie powinno wypełnić wychowanie. To warunek niejako „formalny”. Warunek „merytoryczny” dotyczy określonego porządku wartości. Zbrodniarz może być człowiekiem poruszającym się w świecie wartości z pełnym rozeznanie i niezwykle „sprawnie” nim manipulującym. Kategoria pozwalająca rozróżnić pomiędzy zjawiskami „wychowawczymi” i z tej perspektywy mogącymi też zostać ocenione jako patologiczne, zawsze natrafia na pewną hierarchię wartości. I o nią właśnie toczy się spór w różnych koncepcjach wychowania i praktykach wychowawczych.

⁸⁷ Stąd przynależność antropologii pedagogicznej do problematyki pedagogiki ogólnej.

⁸⁸ O.F. Bollnow, *Anthropologische Pädagogik*, op.cit.

⁸⁹ Do tego tematu też B. Gerner, *Einführung in die pädagogische Anthropologie*, Darmstadt 1986, rozdz. V. *Pädagogische Anthropologie im Wissenschaftssystem*.

⁹⁰ H. Scheuerl, *Pädagogische...*, op.cit., s. 13.

Wydaje się, że warto skorzystać z obu podziałów, łącząc je w następujący sposób:⁹¹

- antropologię *pedagogiczno-empiryczną* O.F. Bollnowa złączyć z profilem badań *integracyjnych* H. Scheuerla
- antropologię *pedagogiczno-filozoficzną* O.F. Bollnowa złączyć z profilem badań ukierunkowanym według H. Scheuerla na *odstąnianie „koncepcji człowieka”*
- pedagogikę *antropologiczną* O.F. Bollnowa złączyć z proponowanym przez H. Scheuerla profilem badań *fenomenologicznych* (wychodzących od analizy pojedynczych fenomenów ludzkiej egzystencji).

I.A.4.2. Antropologia *pedagogiczno-empiryczna* (profil „integracyjny”)⁹²

W pierwszym znaczeniu pojawia się pojęcie *pedagogicznej* antropologii w związku z empirycznymi naukami o człowieku (antropologiami szczegółowymi), takimi jak: psychologia, socjologia, historia, etnologia, biologia, medycyna, cybernetyka itd. *Pedagogicznej* antropologii przypada tu w udziale wykorzystywanie rezultatów badań tychże nauk do interpretacji możliwości procesu wychowania, a także określania jego empirycznych granic. Zadanie jej polega przede wszystkim na wiązaniu i sortowaniu wyników badań empirycznych różnych nauk o człowieku; analizowaniu ich na szerszej płaszczyźnie i w kontekście własnej problematyki pedagogicznej po to, by tworzyć pewną teoretyczną bazę wiedzy o człowieku dorastającym do dorosłości (i również dorosłym), którą to wiedzę następnie można byłoby przedstawiać jako założenia obowiązujące w praktyce. W zasadzie jest to rozszerzenie tego, co zostało podjęte wcześniej przez pedagogiczną psychologię. Jej horyzont interpretacji zjawisk pedagogicznych okazał się jednak niewystarczający, ponieważ zaistniała potrzeba współlistnienia i wprzęgania w myślenie pedagogiczne przyczynków badań różnych nauk antropologicznych – empirycznych, których analizy wydałyby się interesujące i ważne z punktu widzenia celów procesu wychowania i kształcenia. Byłyby więc one podejmowane i opracowywane w ramach pedagogiki, pełniąc wobec niej rolę nauk pomocniczych.

⁹¹ Trudno o jednoznaczną systematyzację, ponieważ właśnie w obrębie antropologicznej pedagogiki mamy do czynienia z przestrzeganiem zasady „otwartego pytania”. W związku z tym żaden z myślicieli nie zwalnia siebie z obowiązku samodzielnego przeanalizowania zagadnienia, a ono uprzedza po prostu wszelkie kategoryzacje. Każdy z nich prezentuje solidną analizę rzeczywistości, włączając w nią rozmaite – dyktowane indywidualnością interpretacji – wątki.

⁹² O.F. Bollnow, *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*, Essen 1975, s. 18–19.

Zadanie tak rozumianej *pedagogicznej* antropologii polegałoby na „zbieraniu plonów” badań różnych nauk, integrowaniu ich w pewną wiedzę całościową – integralną, lecz zarazem jakościowo odrębną⁹³. Tak zgromadzona wiedza sama stawiałaby się jakościowo czymś nowym⁹⁴, przeobrażającym się w naukę dla wychowania i kształcenia bazową. Bollnow, przedstawiając taką interpretację *pedagogicznej* antropologii, powołuje się na poglądy Andreasa Flitnera⁹⁵, których reprezentacją jest książka *Wegen zur pädagogischen Anthropologie*. Autor ten, pod hasłem „problematyka antropologiczna w poszczególnych naukach”⁹⁶ (ale nie tylko szczegółowych!), zebrał wypowiedzi znaczących badaczy z dziedziny: biologii, medycyny, psychologii, socjologii, ale też filozofii i teologii, rozwijając na ich bazie *pedagogiczną* antropologię, odnajdującą swe miejsce pośrodku nauk o człowieku⁹⁷.

Innym przykładem profilu badań integracyjnych w badaniach antropologii *pedagogicznej* są badania Heinricha Rotha. W latach 1966–1971⁹⁸, przedstawił on projekt nauki o pedagogicznych aspektach, osobowości i działań człowieka, jako nauki integrującej i opracowującej zróżnicowane wyniki badań nad człowiekiem – nie tylko natury empirycznej⁹⁹. Opracowanie H. Rotha wskazuje się również jako pierwszą, rzetelnie przeprowadzoną próbę określenia pola badań *pedagogicznej* antropologii, którą zresztą sam H. Roth umiejscawia w obrębie pedagogiki ogólnej. Zadaniem *pedagogicznej* antropologii jest gromadzenie tych rezultatów badań dostarczanych przez antropologie regionalne, które, wzbogacając wiedzę o człowieku oraz będąc analizowane pod kątem problemów wychowania i kształcenia, mogą zarazem dzięki własnej perspektywie badawczej *pedagogicznej* antropologii doprowadzać

⁹³ „In diesem Sinn hat A. Flitner diese Aufgabe als die einer »integralen Anthropologie« bezeichnet, deren Thema es sei „wie die Fülle der divergenten Kenntnisse, welche die Wissenschaften über den Menschen zutage förderten, vom Ganzen des Humanen her zu verstehen”, A. Flitner, *Wege zur pädagogischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen. Pädagogische Forschungen*. Heidelberg 1963, s. 14, za: O.F. Bollnow, *Anthropologische... op. cit.*, s. 37.

⁹⁴ Sformułowanie Bollnowa brzmi następująco: „Die pädagogische Anthropologie als Ertrag der Einzelwissenschaften”, co można dosłownie tłumaczyć: pedagogiczna antropologia jako plon nauk szczegółowych, O.F. Bollnow, *Die anthropologische... op. cit.*, s. 45.

⁹⁵ Zob. też *Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie*, Ch. Wulf, J. Zirfas (Hrsg.) Donauwörth 1994, s. 94–105.

⁹⁶ „die anthropologische Fragestellung in den einzelnen Wissenschaften”.

⁹⁷ O.F. Bollnow, *Die anthropologische... op. cit.*, s. 19.

⁹⁸ B. Hamann, *Pädagogische... s. 15*. Chodzi tu o dwutomową pracę H. Rotha zatytułowaną *Pädagogische Anthropologie*, której pierwszy tom ukazał się w roku 1966, drugi w 1971. Zob. też H. Scheuerl, *Pädagogische... op. cit.*, s. 14 oraz W. Braun, *Pädagogische... op. cit.*, s. 50–53.

⁹⁹ *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, hrsg. J. von Speck u. G. Wehle, Band I, München 1970, s. 26.

do powstania całościowej teorii człowieka odczytywanego jako *homo educandum*¹⁰⁰.

Ponieważ przedmiotem *pedagogicznej* antropologii jest psychiczno-duchowy proces stawania się człowiekiem, H. Roth, stawiając pytanie o naturę człowieka, wprzega jednak w badania nad nią zarówno antropologie regionalne (głównie: biologiczną, psychologiczną, socjologiczną), jak też nauki uniwersalne: filozofię i teologię. Jednakże rezultaty badań tych nauk występują w *pedagogicznej* antropologii nie jako wprost przeniesione założenia, warunkujące proces wychowania, lecz jako dziedziny, które same w sobie są pedagogicznie ważne¹⁰¹. W interpretacji H. Rotha *pedagogiczna* antropologia pozostaje o tyle „antropologią”, o ile rezultaty badań wszelkich nauk o człowieku (*Humanwissenschaften*) wprowadzone zostają w obręb nauk o wychowaniu (*Erziehungswissenschaften*). Jest „*pedagogiczna*”, ponieważ te właśnie rezultaty spożytkowuje przy studiowaniu i rozwiązywaniu problemów pedagogicznych¹⁰². H. Roth zastrzegał przy tym, że nie chodzi tu o wyłączne gromadzenie szczegółów istotnych dla pedagogiki, lecz zachowywanie przedmiotowej odrębności dzięki stałej konfrontacji wyników badań empirycznych z dynamicznie rozszerzającym się doświadczeniem człowieka oraz refleksyjnie pogłębianą interpretacją samego siebie jako człowieka – tak, jak to ma miejsce właśnie w ramach antropologii filozoficznej. W rzeczywistości jednak Roth w przeważającej mierze wykorzystywał i niemal wprost przenosił na grunt pedagogiki teorie powstałe w wyniku szczegółowych badań empirycznych (głównie psychologii¹⁰³), postulując tym samym *empiryczną* antropologię *pedagogiczną*¹⁰⁴ i widząc w niej jedną z nauk o wychowaniu, bazującą przede wszystkim na naukach doświadczalnych (choć nielekceważącą w wychowaniu roli filozofii i teologii)¹⁰⁵.

Ta reinterpretacja efektów badań wszystkich nauk o człowieku w obrębie antropologii *pedagogicznej* umożliwiłaby powstanie nauki zajmującej się osobowością i działaniem człowieka z punktu widzenia wychowa-

¹⁰⁰ B. Hamann, *Pädagogische...*, *op.cit.*, s. 16 oraz H. Zdarzil, *Pädagogische...*, *op.cit.*, s. 12.

¹⁰¹ *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*, Hrsg. L. Roth, München 1991, s. 26. Por. też B. Hamann, *Pädagogische...*, *op. cit.*, s. 16.

¹⁰² H. Zdarzil, *Pädagogische...*, *op. cit.*, s. 13.

¹⁰³ Zwłaszcza w tomie 2, *Entwicklung und Erziehung*, dominującą perspektywą w analizowaniu problemów pedagogiczno-antropologicznych stała się u H. Rotha perspektywa pedagogicznej psychologii (*pädagogische Psychologie*), zob. *Pädagogik. Handbuch...*, *op. cit.*, s. 99.

¹⁰⁴ To przeniesienie punktu ciężkości na nauki empiryczne i ich metodologię różni pedagogiczną antropologię Rotha od koncepcji takich autorów jak: H. Nohl, M. Langeveld, J. Deborlaw, O.F. Bollnow czy W. Loch, którzy zdecydowanie starają się utrzymać filozoficzną perspektywę interpretacji, zarówno w odniesieniu do teorii, jak i pedagogicznych faktów, by poprzez zrozumienie istoty człowieka-dziecka wzbogacić samą pedagogikę; H. Zdarzil, *Pädagogische...*, *op. cit.*, s. 13.

¹⁰⁵ B. Hamann, *Pädagogische...*, *op. cit.*, s. 16.

nia, którego celem jest właśnie człowiek dojrzały i pełnoletni. Zasadnicze problemy pedagogiczne koncentrowałyby się głównie wokół pytań o to:

„w jaki sposób stawanie się człowiekiem w kierunku człowieczeństwa może być wspomagane poprzez wychowanie?” oraz:

„w jakich warunkach wychowawczych możliwe staje się ludzkie dorastanie i dojrzewanie?”¹⁰⁶

W celu uzyskania odpowiedzi na nie trzeba by: z jednej strony szukać jej w tym, co nauki antropologiczne przedstawiają na temat plastyczności ludzkiej natury i osobowości oraz ich podatności na kształtowanie, z drugiej w tym, jak człowieka definiują i według niego charakteryzują go. Pytania skierowane pod adresem nauk nie mają być stawiane oddzielnie, lecz stale pozostawać we wzajemnych powiązaniach i tym sposobem łączyć teoretyczne wypowiedzi o ludzkim dojrzewaniu i dojrzałości (w sensie pełnoletności) z empirycznymi opisami tegoż procesu. Rola *pedagogicznej* antropologii nie ma polegać na jednoznacznym definiowaniu (duchowości – uwaga moja) człowieka i jego natury, lecz na pokazywaniu ich wzajemnych, dynamicznych zależności w ciągle postępującym i niekończącym się procesie dojrzewania, który jako taki sam dostarcza wiedzy antropologicznej. *Pedagogiczna* antropologia ma rewidować, a nie ustalać; i tę rewizję przyjąć oraz zalegalizować jako swoją metodologiczną zasadę¹⁰⁷.

Zdaniem H. Rotha w wychowaniu, którego finałem, a zarazem też sprawdzianem jest autorefleksja człowieka oraz proces samowychowania, sprawą priorytetową staje się umacnianie (*Stärkung*) przybierającej na sile, w miarę dorastania, zdolności człowieka do odpowiedzialnego działania. To właśnie umacnianie (byłby to właściwy moment pedagogiczny) w warunkach stałej konfrontacji pomiędzy tym, co dziedziczne, a tym, co środowiskowe może uzdalniać do podejmowania wolnych decyzji moralnych¹⁰⁸. Dorastanie człowieka do dojrzałości i pełnoletności dokonuje się na bazie określonej struktury osobowości oraz formie życia i jest ono osiągalne wówczas, gdy przebiegające w człowieku jako istocie bierniej¹⁰⁹ (ono – *Es*) procesy takie, jak: spostrzeżenie, odczucie, pożądanie, reagowanie są formowane i kierowane przez akty typu „Ja”: myślenie, wartościowanie, chcenie, działanie, przy jednoczesnym zespalaniu funkcji i sił osoby wyższej (*Oberperson*) z funkcjami i siłami osoby niższej (*Tiefenperson*), prowadząc do wspomagającego życie zrównoważenia, do pewnej „efektywnej syntezy”¹¹⁰.

¹⁰⁶ H. Roth, *Pädagogische...*, op. cit., s. 126 oraz 121.

¹⁰⁷ *Problemgeschichte der neueren Pädagogik*, hrsg. von J.V. Speck, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1976, s. 27–28.

¹⁰⁸ H. Zdzaril, *Pädagogische...*, op. cit., s. 12.

¹⁰⁹ Człowiek opisany jest tu bezpodmiotowo, nieintencjonalnie: „die Vorgänge des Es”. Podmiotowe, intencjonalne są dopiero akty „Ja”.

¹¹⁰ H. Zdzaril, *Pädagogische...*, op. cit., s. 12–13. Można zauważyć, że H. Roth w swym rozumieniu osobowości człowieka oraz jej rozwoju jest bliski koncepcji Nohla – nadbudo-

W takiej interpretacji nie zostaje jednak odnotowane szczególne miejsce filozofii pośród innych nauk o człowieku; pozostaje ona jedną z wielu, „równoległą” względem pozostałych, (tak jak to wygląda na rys. 7), stającą dla pedagogiki tylko dyscypliną „sąsiedzką”. Taki układ poddaje krytyce Bollnow, akcentując hierarchiczność nauk. Związek pomiędzy filozofią a innymi naukami nie jest równoległy (sąsiedzki). I to w odniesieniu do pedagogiki trzeba zaznaczyć szczególnie mocno. Nie wystarczy więc mówić tylko o antropologii *pedagogicznej*, lecz trzeba wyodrębnić obok antropologii *pedagogiczno-empirycznej* antropologię *pedagogiczno-filozoficzną*.

I.A.4.3. Antropologia *pedagogiczno-filozoficzna* (profil odsłaniający koncepcję człowieka)

Według O.F. Bollnowa, w obszarze badań z pogranicza antropologii: empirycznych i filozoficznej, dochodzi do szczególnego „zwrotu antropologicznego”¹¹¹. Polega on na tym, że na bazie szczegółowej wiedzy o człowieku rodzi się wiedza, która nie tylko wzbogaca obszar antropologii filozoficznej, ale sama staje się zarazem samodzielną wiedzą antropologiczną. O.F. Bollnow podaje przykład antropologii medycznej, gdzie pomimo tego, że wyniki badań medycznych w pierwszej kolejności uzupełniają wiedzę szczegółową o człowieku poprzez opisywanie skomplikowanych procesów: choroby i powrotu do zdrowia, zostają zarazem odniesione do horyzontu jakiejś wiedzy szerszej, kontekstowej, dotyczącej samej istoty człowieczeństwa¹¹². Wiedza zdobyta w ramach nauk realnych uzyskuje swój najgłębszy, ludzki wymiar dopiero w perspektywie filozoficznego pytania: kim tak naprawdę jest człowiek?¹¹³ – oraz odpowiedzi, która sprawia, że życie ma sens, że warto o nie walczyć, ale też, że dla doświadczenia życia nieuniknione jest doświadczenie śmierci. Antropologia medyczna wyznacza więc lekarzowi również pozaempiryczną (filozoficzną) perspektywę życia, o utrzymanie którego zмага się on wspólnie z pacjentem. I chociaż występuje przede wszystkim w obszarze

wywanym nad sobą poziomów i wzajem się opanowujących oraz struktury hermeneutycznie rozwijającego się pola napięć pomiędzy tym co wewnętrzne i tym co zewnętrzne.

¹¹¹ O.F. Bollnow, *Die anthropologische...*, op. cit., s. 21.

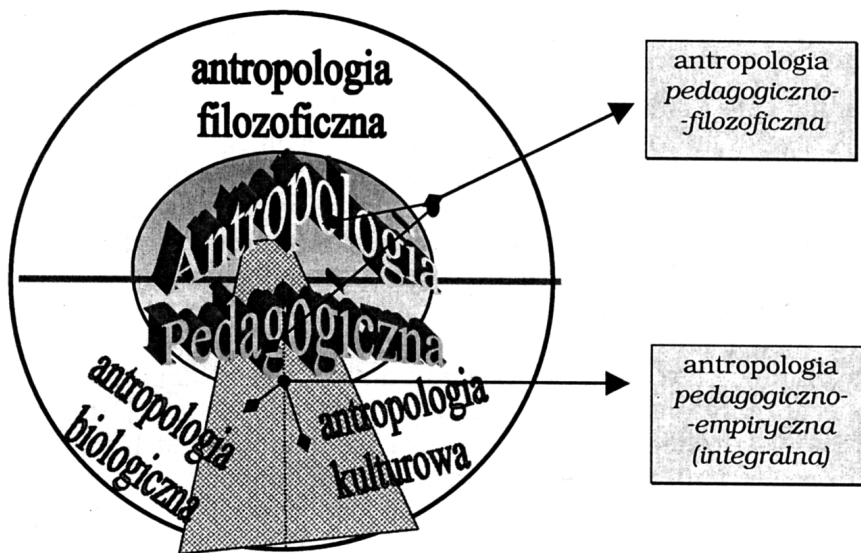
¹¹² „In der medizinischen Anthropologie wird das eigentlich Menschliche des Menschen – seine Subjektivität, seine Innerlichkeit und Geschichtlichkeit – in die Krankheitslehre einbezogen”, P. Christian, *Medizin* [w:] A. Flitner, *Wege...*, op. cit., s. 56, za: O.F. Bollnow, *Die anthropologische...*, op. cit., s. 21. Tego rodzaju rozważania mogą być szczególnie owocne dla pracy pedagogicznej oraz przygotowywania osób zajmujących się zarówno chorymi dziećmi, jak i ludźmi starzejącymi się (pedagogika opiekuńcza, specjalna, gerontopedagogika).

¹¹³ O.F. Bollnow, *Die anthropologische...*, op. cit., s. 29.

empirii jego życiowego, powszedniego doświadczenia, to właśnie perspektywa filozoficzna wyznacza sens tej jego codziennej pracy.

Sprawa przedstawia się podobnie, jeśli przyjrzeć się relacji, jaka zachodzi pomiędzy pedagogiką a antropologią filozoficzną. I bez wątpienia można stwierdzić, że jest ona odmienna, aniżeli w przypadku relacji pedagogiki z innymi naukami o człowieku.

„(...) w obrębie antropologicznej filozofii dochodzi do konfrontacji wyników badań poszczególnych nauk, które to pedagogiczna antropologia, podchodząc ze swej perspektywy, chce wziąć w posiadanie. Kiedy jednak w konkluzji próbuje wprzeżnąć w swoje pole antropologię filozoficzną, to ujawnia się jej dwojaki rodzaj relacji do nauk szczegółowych, mianowicie: raz bezpośrednia, a raz zapośredniczona poprzez antropologię filozoficzną”¹¹⁴.



Rys. 8. Antropologia *pedagogiczna* pośród nauk antropologicznych

Rys. 8 próbuje sprowadzić opisanym wyżej relacjom poprzez wskazanie pewnej „przedmiotowej wspólnoty” obszarów badawczych trzech antropologii (biologicznej, kulturowej i filozoficznej) oraz możliwości zakreslenia obszaru badawczego antropologii *pedagogicznej*. Nie przez przypadek „trapez” wyprowadzony z nauk realnych, obejmujący antropologie: biologiczną i kulturową zachodzi swym obszarem na pole antropologii filozoficznej. Otóż, kontynuując wątek rozważań O.F. Bollnowa, każda próba porządkowania, systematyzowania i uogólniania dotycząca wyników badań nauk realnych wkracza na „teren” filozofii. Myśl człowieka

¹¹⁴ Tamże, s. 44.

ulega jakby samoistnemu przeniesieniu na inny poziom, wymiar. Nabiera zarazem innego „ciężaru” nie tylko jakościowego, lecz istotnościowego, obowiązującego i zobowiązującego swój przedmiot pierwotny: nauki realne. O.F. Bollnow zwrócił uwagę, że błędne jest założenie, iż antropologia filozoficzna pozostaje w takim samym stosunku do pedagogiki, jak inne antropologie szczegółowe¹¹⁵. Błędne, ponieważ to właśnie zadaniem antropologii filozoficznej jest uogólnianie i rozpatrywanie wyników nauk szczegółowych (w tym pedagogiki), a zarazem stanowienie punktu odniesienia dla rozpoznawania tego, co np. „pedagogiczne”.

O.F. Bollnow postrzega związek pedagogiki z antropologią filozoficzną dwuaspektowo, podobnie zresztą jak jego uczeń W. Loch. Obaj też rozumieją termin *pedagogicznej* antropologii nieco inaczej aniżeli Andreas Flitner, upatrując w niej nie „plon” (zbiór) poszczególnych nauk szczegółowych, lecz raczej „wkład”, jaki wnosi sam fakt (fenomen) wychowania w rozumienie człowieka, a przez to w filozoficzną antropologię¹¹⁶. Punktem wyjścia, a zarazem pierwszoplanowym przedmiotem badań, jest tu człowiek w swym „aspekcie” *animal educandum*¹¹⁷ czy *homo educandum*. Postawione zostaje pytanie o zasadniczym znaczeniu: czy człowiek, jako istota potrzebująca wychowania i po temu ukwalifikowana, jest do pomyślenia poza sytuacją, która go właśnie jako takiego pozwala odkryć i zarazem prowadzić; czyli poza wychowaniem? Ono samo przecież, jako jeden z aspektów oraz fenomenów charakteryzujących ludzki sposób istnienia w świecie, może stanowić faktyczny przedmiot badań filozoficznej antropologii. I to nie tylko, jak zaznacza O.F. Bollnow, w interpretacji, w której rozwój człowieka jest postrzegany analogicznie do dojrzewania roślin, jako organiczny proces wzrostu, i w której wychowanie zostaje sprowadzone do ochrony istoty ludzkiej przed szkodliwymi wpływami, lecz upatruje istotowe źródło wychowania w procesie samourzeczywistniania się „ja”¹¹⁸. Z takiej perspektywy wszelkie fenomeny wychowania odsłaniają jakąś szczególną tajemnicę ludzkiego istnienia, jakąś najgłębszą zasadę jego bytu i bytowania realizowaną tymże procesem.

Dla takiego ściśle filozoficznego ujęcia problemu proponuje jednak O.F. Bollnow po prostu pojęcie antropologii *wychowania*, rozumianej jako

¹¹⁵ W literaturze polskiej np.: S. Kunowski, *Podstawy...*, *op. cit.*, s. 50.

¹¹⁶ „Pädagogische Anthropologie (...) bezeichnet nicht den **Ertrag** der anthropologischen Einzelwissenschaften, sondern umgekehrt den **Beitrag**, den das Faktum der Erziehung für das Verständnis des Menschen und damit für die philosophische Anthropologie leistet”. O.F. Bollnow, *Die anthropologische...*, *op. cit.*, s. 45.

¹¹⁷ M. Langeveld, *Einführung in die theoretische Pädagogik*, Stuttgart 1965, s. 171.

¹¹⁸ O.F. Bollnow, *Die anthropologische...*, *op. cit.*, s. 46. Zob. też J. Deborlaw, *Problem und Aufgabe einer pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft [w:] Psychologie und Pädagogik, Veröffentlichungen der Hochschule für internationale pädagogische Forschung*, Bd. 2., Heidelberg 1959, s. 7ff.

przyczynę, jako pewna cząstka wiedzy o człowieku odnajdująca swój przedmiot badań w ramach filozofii człowieka.

Pedagogika nie jest ujmowana tylko jako narzędzie (*Organon=Funktion*)¹¹⁹ filozoficznej antropologii umożliwiające wzbogacanie całościowej wiedzy o człowieku. Ona sama jest żywo i w sposób wyjątkowy zainteresowana tą właśnie częścią filozofii, którą stanowi filozofia człowieka. I jakkolwiek antropologia *wychowania* jest nauką filozoficzną, to jej konstatacje mają zasadniczy wpływ na kształt pedagogiki – zarówno w obszarze teoretycznego opracowania zasad i sposobu pracy, jak i samej *praxis* jako rzeczywistego czynu.

A oto kilka przykładów wskazujących próby wychwycenia zagadnień i spraw podstawowych dla sensu samego procesu wychowania, a których przedmiotowa trafność w dużej mierze zależy od sformułowania pytania.

- O.F. Bollnow:

„czego uczy fakt wychowania dany w całej swej różnorodności aspektów oraz we wszelkich odpowiadających im przedstawieniach, co zarazem byłoby znaczące dla rozumienia człowieka jako całości?”¹²⁰

- M.J. Langeveld:

„co takiego można wywieść z faktu wychowania, co pouczałoby o istocie bycia człowiekiem?”¹²¹

- W. Loch:

„jak musi przedstawiać się istota człowieka jako całości, by można było zjawisko wychowania pojąć jako pełną sensu i konieczną jej część?”¹²² oraz: „**co w po-**

¹¹⁹ Na temat rozumienia pedagogiki jako narzędzia (Das Organon-Prinzip) badań antropologii filozoficznej, Bollnow szerzej wypowiada się w *Anthropologische Pädagogik*, nawiązując do poglądów H. Plessnera, który w książce *Macht und Menschliche Natur* wskazał, pod wpływem myśli Schellinga, przeróżne dziedziny kultury (sztukę, naukę, religię) jako media służące poznawaniu świata i które to w taki sposób wykorzystuje filozofia. Ten wątek rozważań rozwinął Klaus Giel, wypowiadając się w sposób następujący: „Die Erziehung ist daher für die philosophische Anthropologie keine abgeleitete Tätigkeit, sondern ein noch auszulegendes Verständnis des Menschen, in dem Seiten in den Blick gerückt sind, die nur in der immanenten Sicht der Erziehungs-„praxis“ gesehen werden können...Die Pädagogik ist allerdings kein Teilgebiet innerhalb des systematischen Aufbaus der Philosophie, sondern ein Organon, ein unersetzbares Medium”, O.F. Bollnow, *Anthropologische...*, op. cit., s. 31–32.

¹²⁰ „Was lehrt die Tatsache der Erziehung mit allen ihren verschiedenen Aspekten und allen für sie getroffenen Veranstaltungen für Gesamtverständnis des Menschen?”, O.F. Bollnow, *Die anthropologische Betrachtungsweise...*, op. cit., s. 45.

¹²¹ „Man liest aus der Erziehungstatsache ab, was diese über das Wesen des Menschen lehrt”, M. Langeveld, *Einführung in die theoretische Pädagogik*, s. 153, za: O.F. Bollnow, *Die anthropologische...*, op. cit., s. 46.

¹²² „Wie muß das Wesen des Menschen im ganzen beschaffen sein, damit sich diese Erziehungserscheinung darin als ein sinnvolles und notwendiges Glied begreifen läßt?”, W. Loch, *Die anthropologische...*, op. cit., s. 83. Jako pierwszy pedagogiczny aspekt problematyki antropologicznej odślonił H. Döpp-Vorwald w książce *Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung* sformułowaniem: „Wie muß der Mensch in seinem Wesen, d. i.

szczególnych fenomenach wychowania i ostatecznie wychowaniu ujawnia się takiego, że daje się to odczytać jedynie jako wyraz pochodzący od człowieka (co zostało wyrażone w ludzki sposób)”¹²³.

Powyższe pytania akcentują przede wszystkim perspektywę filozoficzną, która pozostaje dla *pedagogicznej* antropologii, pomimo wszelkich odniesień do nauk szczegółowych, perspektywą zasadniczą. Z metodologicznego punktu widzenia obowiązuje w niej, podobnie jak w filozofii człowieka, „zasada otwartego pytania”¹²⁴. Ani antropologia filozoficzna, ani pedagogiczna nie mogą bowiem „pozwolić sobie” na budowanie zamkniętych koncepcji człowieka, ponieważ oznaczałoby to tym samym zniesienie i unieważnienie założenia o dynamicznym charakterze jego natury, a w praktyce totalitaryzm wspierany aksjologicznym subiektywizmem. To, co może być badane i opracowywane, to znowuż jedynie pewne aspekty ludzkiego bytu, ujmowane zawsze z jakiegoś punktu widzenia i odślaniające pewne antropologiczne współzależności¹²⁵. Jak pisze O.F. Bollnow, ta cecha nie stanowi jednak o żadnej „słabości” antropologii, z powodu której miałyby się ona usprawiedliwiać. W rzeczywistości właśnie dzięki owej niemożności przedstawienia skończonego obrazu człowieka i dookreślenia go w szczegółach potwierdzana jest istota *conditio humana*¹²⁶ oraz zasada jego bytowej otwartości. „Otwarte pytanie o człowieka” jest odpowiedzią na jego otwarty umysł i uczucia, na jego otwartość duchową. Każdy, zaczynający swe istnienie człowiek, rodząc się, otrzymuje szansę samodzielnego uzgadniania siebie z samym sobą, z Innymi i ze światem. Gwarantem tejże szansy, jako prawa dla człowieka przyrodzonego ma być właśnie rozłożony w czasie kilkunastu lat proces wychowania. Stąd w pedagogice trzeba dobrze przemyśleć cele, ku którym ma on zmierzać i tak je formułować, by nie ignorować, a w konse-

in seiner Seinsweise verstanden werden, damit darin und daraus Erziehung als notwendiger Zug alles menschlichen Seins ihrer Möglichkeit nach begreifbar wird?”, Berlin 1952, s. 360, za: O.F. Bollnow, *Anthropologische...*, *op. cit.*, s. 35. Sam Bollnow wykorzystał strukturę tego pytania do analizy „nagany”. Zob. O.F. Bollnow, *Die Ermahnung* [w:] *Erziehung zur Menschlichkeit. Festschrift für Eduard Spranger zum 75 Geburtstag*, Tübingen 1957 oraz [w:] *Existenzphilosophie und Pädagogik*, Stuttgart 1959, wyd. 4. 1969.

¹²³ To pytanie jest według W. Locha podstawowym pytaniem pedagogicznej antropologii lub ściślej antropologii wychowania. Por. przypis 122. *Festschrift für Eduard Spranger zum 75 Geburtstag*, Tübingen 1957 oraz [w:] *Existenzphilosophie und Pädagogik*, Stuttgart 1959, wyd. 4. 1969.

¹²⁴ „(...) das Prinzip der offenen Frage”, H. Zdarzil, *Pädagogische...*, *op. cit.*, s. 11, O.F. Bollnow, *Die anthropologische...*, *op. cit.*, s. 51–52. Zob. też: E. Paczkowska-Łagowska, *Otto Friedrich Bollnow. Hermeneutyczna filozofia i jej antropologiczne konsekwencje*, „Logos i Ethos”, 2/1992, s. 59 i 66. „Pozostawać zawsze otwartym na nieoczekiwaną nowość (...) i opierać się każdej pokusie ostatecznego określenia istoty człowieka”, *op. cit.*, za: O.F. Bollnow, *Die philosophische Anthropologie und ihre methodischen Prinzipien* [w:] *Philosophische Anthropologie heute*, wyd. Rocek R. i Schätz O., München 1972, s. 36.

¹²⁵ O.F. Bollnow, *Die anthropologische...*, *op. cit.*, s. 50–51.

¹²⁶ Tamże.

kwencji torpedować, zbyt drobiazgowo określonymi wzorami wychowawczymi, twórczego potencjału tkwiącego w człowieku, stanowiącego warunek jego „stawania się człowiekiem”. Należy też niezwykle starannie rozważać aksjologiczne horyzonty, które mają sprostać owej dynamicznej koncepcji ludzkiej natury, z jednej strony: prowadząc ją nie zniewalając, z drugiej: otwierając wolność, nie doprowadzając jej do chaosu, z którego nie wyłoniłby się świat dobra. Napięcie jest spotęgowane dodatkowo tym, że w „sercu” pracy pedagogicznej – pedagogicznym czynie (*praxis*), który dzieje się **naprawdę i nieodwołalnie** w swych konsekwencjach, wydarza się również nieodwołalnie życie człowieka¹²⁷.

Wyraźniejszym przykładem uprawiania antropologii *pedagogiczno-filozoficznej* może być proponowany przez H. Scheuerla profil badań ukierunkowany na odświeżanie „koncepcji człowieka”, które zawsze skrywają się za kolejnymi pedagogicznymi propozycjami, jak również „potocznymi filozofiami wychowania”. Zadaniem *pedagogicznej* antropologii, w tej odmianie jej uprawiania, jest odświeżanie, a może nawet demaskowanie koncepcji człowieka, które ukrywają się za wszelakimi tendencjami, codziennymi stereotypami instytucji szkoły, życia rodzinnego, całego świata mikrospołecznego, za powszechnymi „oczywistościami” czy też edukacyjnymi reformami oraz ich wychowawczymi deklaracjami, które tak naprawdę nimi kierują. Te *Leitvorstellungen*, czyli przewodnie wyobrażenia nie muszą się pojawiać wprost w wypowiedziach, deklaracjach czy tekstach, niemniej trzeba mieć świadomość, iż „każda pedagogika buduje na jakiejś określonej antropologii”¹²⁸. Jakaś antropologia skrywa się też za każdą pedagogiczną działalnością. Problematyka dominujących koncepcji człowieka to pole do opisu przede wszystkim dla badań historycznych, które, aby były jednak owocne dla antropologii *pedagogicznej*, powinny być prowadzone w metodologicznym duchu hermeneutyki Wilhelma Diltheya. Pierwsze próby podjęte przez jego uczniów, Michaela Landmanna i Bernharda Groethyusena, którzy doszukiwali się w poglądach wielkich myślicieli wątków pedagogicznych, nie przyniosły jednak oczekiwanych rezultatów, głównie z powodów metodologicznych, mianowicie braku odpowiedniego „klucza” do prowadzenia interpretacji. Ów metodologiczny „klucz” wypracowali inni kontynuatorzy W. Diltheya: Eduard Spranger, Hermann Nohl czy Wilhelm Flitner. Szczególnie cenne są tu badania Otto Friedricha Bollnowa, który zwrócił uwagę, że dopiero perspektywa antropologiczna pozwala z nale-

¹²⁷ Filozofowie i teoretycy wychowania powinni mieć ten aspekt rzeczywistości nieustannie w swych rozważaniach na uwadze, ponieważ pracując przede wszystkim „myślą”, posiadają pewien „komfort” poczucia sprawczości, polegający na tym, że mogą ją w zasadzie „odwołać”.

¹²⁸ O.F. Bollnow, *Über den Wert einer Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik für die Systematische Pädagogik* [w:] H. Röhrs (Hrsg.) *Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. W. Flitner zum 90. Geburtstag*, Wiesbaden 1979, s. 13–26, za: H. Scheuerl, *Pädagogische...*, op.cit., s. 16.

żyta głębią porządkować i interpretować przewijające się w historii pedagogiki problemy wychowawcze¹²⁹. Kluczem metodologicznym interpretacji pedagogicznej rzeczywistości człowieka stała się więc perspektywa antropologiczna. Właśnie w procesie odsłaniania określonych koncepcji człowieka, które leżały u podstaw koncepcji wychowania wielkich wychowawców można odnajdywać klucz do zrozumienia wewnętrznej logiki ich poglądów oraz z tej perspektywy ujrzyć właściwy kontekst znaczeniowy charakterystycznych dla nich pojęć i określeń. W tym duchu Bollnow opracował własne wykłady z historii pedagogiki¹³⁰.

Współczesnym przykładem tegoż sposobu uprawiania antropologii pedagogicznej jest właśnie cytowana pozycja H. Scheuerla. Wydaje się, że otwiera ona interesujące możliwości badawcze poprzez samo postawienie pytania o dzisiejszy, antropologiczny horyzont rozumienia pedagogiki. Zamiarem autora jest przedstawienie historycznych przemian koncepcji człowieka, tak jak rozwijały się one w relacjach pedagogicznych i jak były urzeczywistniane. Tak prowadzona interpretacja szuka zarazem odpowiedzi na pytanie o korzenie naszego dzisiejszego rozumienia tego, co pedagogiczne lub inaczej, co wychowawcze. Jakimi to koncepcjami są nasiąknięte nasze dzisiejsze interpretacje, z jakimi antropologicznymi horyzontami są związane i do jakich utopii może się odwoływać?¹³¹

Badania owych dominujących koncepcji człowieka, które niejako wewnętrznie dyrygują myśleniem pedagogicznym można prowadzić w dwójaki sposób. Po pierwsze, odsłaniać je w poglądach myślicieli, pokazywać ich obecność w różnych obszarach i przejawach rzeczywistości społeczno-ekonomiczno-kulturowej człowieka (nie tylko sferze wychowawczo-edukacyjnej). Na przykład w decyzjach politycznych dotyczących instytucji pedagogicznych oraz prowadzonych w nich procesach wychowania i kształcenia. Analizy te można prowadzić z perspektywy czasu zarówno przeszłego, jak i teraźniejszego. Po drugie, nie bez znaczenia dla stawiania celów wychowania i kształcenia byłyby właśnie prognozy antropologiczno-pedagogiczne próbujące „prześwietlić” sensem współczesne trendy, mody, tendencje związane i warunkowe zjawiskami właściwie „nieantropologicznymi”, bo ekonomiczno-technicznymi. To antropologia *pedagogiczna* (zwłaszcza jej pedagogiczna perspektywa służąca interpretacji wszelkich cywilizacyjnych wydarzeń) ma „zmagać się” z fenomenami współczesnego życia i pytać, jak pośród tych zmian prowadzić człowieka,

¹²⁹ H. Scheuerl, *Pädagogische...*, op.cit., s. 16–18.

¹³⁰ O.F. Bollnow, [w:] *Pädagogik in Selbstdarstellungen*, Bd. I, hrsg. von L.J. Pongraz, Hamburg 1975, s. 116.

¹³¹ Ciekawą propozycją polską jest książka A. Drożdża *Mity i utopie pedagogiczne*, Kraków 2000.

aby i on mógł je kontynuować, ale jednocześnie, by nie utracił tego, co ludzkie?¹³²

Z poszukiwaniami tak zwanych „antropologii ukrytych” związane są pewne problemy metodologicznej natury. Otóż zachodzi niebezpieczeństwo nadinterpretacji i przypisania zgoła innych poglądów, aniżeli to było w intencji autorów. Zwłaszcza, że analizowane teksty¹³³ nie zawierają gotowych „antropologicznych” programów i ich pedagogicznej realizacji, a praca nad nimi polega raczej na „wypreparowywaniu” z przeróżnego materiału wątków dotyczących koncepcji człowieka–dziecka¹³⁴ oraz sposobu jego prowadzenia do dorosłości. Ta *pedagogiczna* antropologia może kryć się zarówno w tekstach niezwiązanych z pedagogiką, jak i w tekstach opisujących pedagogiczną *praxis*, na przykład biografiach i autobiografiach. Tego rodzaju podejście reprezentuje też B. Gerner, pisząc, że zarówno w teoriach pedagogicznych znajdują się implikacje antropologiczne, jak i odwrotnie koncepcje antropologiczne mogą być interpretowane z pedagogicznej perspektywy¹³⁵.

Podsumowując: antropologię *pedagogiczną* w dwóch powyższych ujęciach: *pedagogiczno-empirycznym* i *pedagogiczno-filozoficznym* należy uwzględniać, według O.F. Bollnowa, w całym szeregu nauk o wychowaniu, jako jedną z podstawowych dyscyplin pedagogiki¹³⁶, która pozostaje związana i osadzona silniej bądź to w naukach szczegółowych, przede wszystkim psychologii, socjologii, etnologii, bądź w filozofii i historii myśli pedagogicznej¹³⁷. W ramach antropologii *pedagogiczno-filozoficznej*

¹³² Może się tak zdarzyć, że odpowiedź będzie brzmiała „nie po myśli” postępu i wiedzy, jeśli zabrzmi: stop! I jeśli człowiek, by zachować swe człowieczeństwo, odpowie samemu sobie – z własnej filozofii życia i jej aksjologii, że więcej nie potrzebuje, że więcej wiedzieć nie musi. Oczywiście, to może być jedna z utopii pedagogicznych, ale tym bardziej refleksja pedagogiczna antropologicznej natury powinna być odnawiana, i to z ukierunkowaniem na nieustanne i nieustrudzone odślanianie sensu wychowania przed kolejnymi pokoleniami.

¹³³ Samo pojęcie „tekstu” może być rozumiane dość szeroko, tak jak ma to miejsce w hermeneutyce, kiedy interpretacji można poddawać wszelkie trwale zarejestrowane przejawy (wyrazy) życia (W. Dilthey). Współcześnie, można powiedzieć, iż głównie po pracach H.G. Gadamera (zwłaszcza *Prawdzie i metodzie*) zwraca się uwagę, że interpretacji podlega również ludzkie doświadczenie, zwłaszcza doświadczenie historyczne. Pedagogika nie może pozostać obojętna wobec takich stanowisk metodologicznych.

¹³⁴ H. Scheuerl, *Pädagogische...*, *op.cit.*, s. 21.

¹³⁵ Zob. też B. Gerner, *Einführung in die pädagogische Anthropologie*, 2 wyd., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1986, s. 1–38.

¹³⁶ Właśnie jako centralny przedmiot rozważań pedagogiki ogólnej, dającej podstawy pedagogicznym subdyscyplinom: głównie teorii wychowania i teorii nauczania.

¹³⁷ Zob. *Pädagogik in Selbstdarstellung*, gdzie Bollnow pisze: „Eine besondere Bedeutung gewinnt dieser Begriff (Anthropologie – aut.) in der Geschichte der Pädagogik; denn im leitenden Menschenbild der großen Erziehergestalten haben wir den Schlüssel, der die innere Einheit ihrer pädagogischen Gedanken durchsichtig macht und von dem her jeder einzelne ihrer Grundbegriffe in seiner besonderen Ausprägung verständlich wird. Erst in anthropologischer Sicht gewinnt die Geschichte der Pädagogik ihr tieferes Interesse. In

O.F. Bollnow widzi jednak jeszcze jedną możliwość jej uprawiania, w ścisłym powiązaniu z metodą opisu fenomenologicznego. Tę gałąź nazywa właśnie pedagogiką *antropologiczną*.

I.A.4.4. Pedagogika *antropologiczna* (profil fenomenologiczny)

Jako pierwszy pojęcie to wprowadził W. Loch we wspomnianej już książce *Die anthropologische Dimension der Pädagogik*, lecz dopiero w interpretacji jego nauczyciela, O.F. Bollnowa, nabrało ono charakteru odrębnej gałęzi antropologii *pedagogiczno-filozoficznej*. Bollnowowi przyświecał cel nie tyle wyraźniejszego zaznaczenia obecności problematyki antropologicznej w obrębie samej pedagogiki, co przede wszystkim problematyki antropologii filozoficznej – i to w określonej perspektywie metodologicznej. Nie miał on bowiem na myśli takiej relacji między filozofią i pedagogiką, w której pedagogika wykorzystywałaby wprost wyniki rozważań filozoficznych i w sposób bezpośredni odnosiła je do teorii oraz praktyki wychowania (taka relacja zachodzi w przypadku np. pedagogiki normatywnej), poprzez co antropologia filozoficzna stawałaby się dla pedagogiki nie tylko nauką podstawową, bazową, lecz wręcz dyrektywną, zwłaszcza w odniesieniu do celów wychowania. O.F. Bollnow proponował, by przejmować od filozofii nie tyle gotowe koncepcje człowieka, co samą antropologiczno-filozoficzną problematykę oraz wiązać ją z zagadnieniami osobowego wzrostu człowieka w sytuacji wychowawczej. Zrobić to można by za pośrednictwem określonego sposobu stawiania pytań i „ustawiania” problemów, które podjęte przez pedagoga i przestudiowane z perspektywy sensu pedagogicznych działań, zostałyby w następnej kolejności podniesione do rangi bezpośrednio go obowiązującej, pedagogicznej zasady¹³⁸.

O.F. Bollnow przyznaje jednak zarazem, że ściśle, przedmiotowe rozgraniczenie pomiędzy antropologią *filozoficzno-pedagogiczną* a pedagogiką *antropologiczną* (jako pewną formą jej uprawiania) jest niezwykle trudne do przeprowadzenia. Każde bowiem poznanie i wiedza uzyskana w obrębie antropologicznej filozofii „dosięga” pedagogiki, zarówno w spo-

diesem Sinn habe ich in meinem Vorlesung die Geschichte der Pädagogik darzustellen versucht”. Bd. I, hrsg. von L.J. Pongraz, *op. cit.*, s. 116.

¹³⁸ „Es handelt sich dabei (...) um die Übernahme der philosophisch=anthropologischen Fragestellung. Diese Fragestellung wird, von einem Pädagogen aufgenommen, unmittelbar zu einem pädagogischen Prinzip”, O.F. Bollnow, *Die anthropologische...*, *op. cit.*, s. 48. Z kolei w *Pädagogik in Selbstdarstellungen* czytamy: „In diesem Sinn ist die (philosophisch-) pädagogische Anthropologie nicht eine neue Disziplin der Pädagogik, die man zu den bisher bestehenden Disziplinen hinzufügen könnte, sondern das der Pädagogik, aber gesehen unter einem bestimmten neuen Gesichtspunkt. Um Mißverständnisse zu vermeiden, spreche ich darum lieber von einer anthropologischen Betrachtungsweise in der Pädagogik oder kurz von einer anthropologischen Pädagogik”, *op.cit.*, s. 119.

sób bezpośredni, jak i pośredni, mając dla niej niebagatelne znaczenie. Sprawą otwartą pozostaje, na ile człowiek jest świadom tego, że:

„Wszystko co buduje wiedzę o człowieku, dotyczy zarazem urzeczywistniania się człowieka, a tym samym daje wskazówkę dla wychowania”¹³⁹.

„Ambicją” pedagogiki *antropologicznej* nie jest zawładnięcie jakimś obszarem rzeczywistości w celu uzyskania klarownego obrazu przedmiotu badań, który można by było opracowywać równie czytelną metodą. Pedagogikę *antropologiczną* charakteryzuje w pierwszym rzędzie przyjęcie pewnej perspektywy poznawczej (w tym określonej postawy metodologicznej).

O.F. Bollnow pisze:

„To co jest »właśnie pedagogiczne«, to perspektywa, wybór tego, co pedagogicznie ważne, ale przede wszystkim konkretna realizacja, to znaczy dokładne przemyślenie, w jaki sposób wypracowane (w tej perspektywie – aut.) interpretacje mogą zostać zrealizowane w praktyce”¹⁴⁰.

Priorytetowa staje się tu odpowiednia umiejętność patrzenia i opisywania zjawisk, które można nazwać wychowawczymi lub patologicznymi – właśnie z punktu widzenia procesu wychowania jako naturalno-kulturowego fenomenu ludzkiego życia. O.F. Bollnow dość krytycznie ustosunkowuje się do wszelkich prób jednoznacznych ustaleń terminologicznych oraz przedmiotowych obwarowań. Zgodnie z „hermeneutycznym” duchem czasu wskazuje na „światło” poznania, czy raczej na umiejętność oświeclania wskazanych przez życie i badacza fenomenów, w tym przypadku fenomenów charakteryzujących rzeczywistość wychowawczą. Sam pisze tak:

„Byłbym raczej za tym, by w ogóle nie mówić ani o antropologicznej pedagogice, ani o pedagogicznej antropologii, lecz w bardzo luźny sposób o antropologicznej perspektywie w pedagogice”¹⁴¹, by dzięki temu zaakcentować, iż nie chodzi tu o jakiś szczególny przedmiot, ani o dział pedagogiki wyodrębniony poprzez antropologiczny punkt widzenia, obok którego istniałyby także inne działy, lecz o pedagogikę jako całość (*das Ganze der Pädagogik*), postrzeganą tylko poprzez ten jeden, szczególny punkt widzenia, który wydaje mi się owocnym, mianowicie antropologię. (...) Nie chodzi tu o ustanowienie nowej dyscypliny, swoistej gałęzi, która później miałaby do wypełnienia szczególne zadanie wobec całej pedagogiki, lecz o całościową przenikającą pedagogikę perspektywę, która pozwala widzieć w nowym świetle każde pojedyncze pytanie i odkryć je w nowej głębi”¹⁴².

¹³⁹ O.F. Bollnow, *Die anthropologische...*, op. cit., s. 48.

¹⁴⁰ Tamże, s. 49.

¹⁴¹ „Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik” w tłumaczeniu dosłownym brzmiałoby jako „antropologiczny sposób »traktowania« (uprawiania) pedagogiki”. Niestety polskie tłumaczenie nie oddaje intelektualnego „smaku” sformułowania niemieckiego.

¹⁴² O.F. Bollnow, *Die anthropologische...*, op. cit., s. 49–50.

Hermeneutyczny cyrkiel krąży więc nieustannie, rozpoczynając swój rysunek od danego i doświadczanego fenomenu wychowania, poprzez refleksję poszukującą jego sensu, by na powrót mu się przyglądać, lecz już z nowej perspektywy, i ujrzeć w nowym świetle odsłaniającym jego istotę.

W ramach *antropologicznej* pedagogiki nie ma powstawać żaden system ani schemat porządkujący problematykę pedagogiczną w postaci jakiejś teorii. Sprzeciwia się temu zresztą sama zasada hermeneutycznego poznania. *Antropologiczna* pedagogika to też nie miejsce uzyskiwania „obrazu” czy „wzoru” człowieka, który rozwiązywałby egzystencjalne dylematy i mógłby być „szczęśliwie” przenoszony na teren wychowania i edukacji oraz aplikowany do poszczególnych przypadków. Pedagogika *antropologiczna*, czy właściwie trafniej: *antropologiczna perspektywa opisu fenomenów wychowania* jest swoistą refleksją, zaiste „reflektującą” doświadczenie życia i świat życia, „rozpiętą” pomiędzy filozofią a procesem wychowania. Warto sięgnąć znowu do tekstu Bollnowa, jako pierwotnego zagadnienia.

„O ile ona (pedagogika – aut.) potrzebuje jakiegoś systemu to musi go uzyskać z innej strony (aniżeli jakiejś zamkniętej koncepcji człowieka – aut.); gdzie daje o sobie znać wewnętrzna granica lub lepiej, funkcjonalny charakter antropologicznej perspektywy. Tak jak perspektywa antropologiczna nie buduje w próżni lecz jest już wyprowadzona z określonej problematyki pedagogicznej, którą podejmuje się objaśniać i pogłębiać, tak potem wraca ze swoją odpowiedzią w tę że pierwotną pedagogiczną problematykę”¹⁴³.

Można spróbować wyobrazić to sobie i przedstawić w następujący sposób:



Rys. 9. Pedagogika *antropologiczna* pomiędzy wychowaniem i filozofią

¹⁴³ Tamże, s. 50.

Na zakończenie prezentacji terminologicznych rozważań trzeba zaznaczyć jeszcze to, że każda próba uzyskania jakiegoś systemu podcinałaby, według O.F. Bollnowa, gałąź całej *pedagogicznej* antropologii, na której ona sama „siedzi”. Zasada badania: odsłaniania i udostępniania nowych fenomenów polega bowiem na przyzwoleniu do zaskakiwania i „bycia prowadzonym” poprzez to i w to, co nieprzejrane oraz odnajdywaniu radości w ciągłym, odkrywczym potwierdzaniu sensu. To pewnego rodzaju przygoda, a więc i zgoda na nieprzewidywalne. Jeśli to ma stanowić zasadę, to zarazem trzeba odstąpić od pragnienia uzyskania jednorodnego systemu, którego postać, nawet jeśli się pojawia jako pewne spoiwo łączące poszczególne rozważania, powinna być „rozbijana” poprzez coraz to na nowo uzyskiwane perspektywy, które pojawiają się jako konsekwencja metodologicznej postawy otwartości.

W poszukiwaniach i opisach w pedagogice *antropologicznej* dominuje hermeneutyczno-fenomenologiczna metoda deskrypcji. Czemu nie wystarczy jednak tylko „hermeneutyczna”? Otóż sama hermeneutyka proponuje wielorakość zjawisk, nie wprowadzając hierarchii, którą daje fenomenologia¹⁴⁴. Jakkolwiek jej zadaniem jest zaledwie opis przedstawiający to, jak się rzeczy mają naprawdę, to tak „naprawdę” jest kierunkowskazem niepozwalającym badaczowi ustać w poszukiwaniach niezbywalnej i niepodatnej na redukcje istoty jakiegoś fenomenu. Badacz fenomenologiczny szuka horyzontu sensu (istoty), do którego być może swoim poznaniem, w sposób pełny i absolutnie zadowalający wszystkich, nie dotrze, to przecież na jego tle będzie widział wyraźniej to, co jawi mu się blisko. Horyzont bowiem oświeśla oglądany przedmiot. Udziela mu podstawowego dla jego wystąpienia kontekstu sensu, stając się horyzontem odniesienia oraz punktem zaczepienia dla rozważań. Badacz-fenomenolog musi mieć nadzieję prawdy; nadzieję na jej istnienie oraz przybliżenie do istoty fenomenu. Jego zadaniem jest ją odsłaniać i z całą rzetelnością pozostawać na drodze redukcji ejdetycznej¹⁴⁵. Sztuka opisu, w odróżnieniu od konstruktywnych uprzedzeń oraz uproszczeń, jak pisze O.F. Bollnow, polega na cierpliwej pracy rozróżniania i porównywania „fenomenów”, pozwalając im ujawnić się w ich własnym świetle¹⁴⁶.

Mając świadomość fragmentaryczności ludzkiego poznania oraz związaną z tym pułapkę czynienia pryncypialną zasadą tego, co tylko aspektowe, O.F. Bollnow¹⁴⁷ twierdził, że należy zrezygnować z ambicji uzyskania jakiejś uniwersalnej, całościowej wiedzy o wychowaniu, która byłaby domeną *pedagogicznej* antropologii, jak również z pragnienia sformułowania jakiegoś rozwiązującego problemy wychowawcze modelu wycho-

¹⁴⁴ Zob. K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych* [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Kraków 1998.

¹⁴⁵ Zob. K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna...*, op. cit., s. 68–82.

¹⁴⁶ O.F. Bollnow, *Die anthropologische...*, op. cit., s. 42.

¹⁴⁷ H. Scheuerl, *Pädagogische...*, op. cit., s. 15.

wania i budowanej na nim teorii, a dalej pedagogicznej *praxis*. Bollnow zdawał sobie sprawę, że od takiej postawy badawczej niedaleka droga do zamknięcia otwartego pytania o człowieka i popadnięcia w większe lub mniejsze totalitaryzmy. Zamiast tego trzeba się skoncentrować na istotowym opisie tych fenomenów ludzkiej egzystencji, które uchylają rąbka tajemnicy o *conditio humana*, jednocześnie stanowiąc podstawę jego osobowego dojrzewania. Ale aby móc „dobrać” te fenomeny „jako wychowawcze”, trzeba oczywiście znowu posiadać pewien horyzont odniesienia. Trzeba wiedzieć: co to jest wychowanie i na czym polega jego istota? Według czego można stwierdzić, że coś jest „wychowawcze”, a coś „wychowawcze” nie jest? Gdzie i jak tego szukać? Otóż szukać trzeba, ale jak już wspomnieliśmy:

„(...) w pojedynczych fenomenach ludzkiego życia, jak: zjawiska przyzwoitości, lekkomyślności, wstydu, szacunku, strachu, zabawy, ćwiczeń, czasu i przestrzeni przeżyć, bezpieczeństwa, pedagogicznej atmosfery, które mówią nam nieco o warunkach człowieczeństwa”¹⁴⁸.

O.F. Bollnow analizuje tak zwane „niestałe formy” (*unstetigen Formen*) procesu wychowania, które relatywizują zarówno cały obraz sukcesywnie rozwijającego się doświadczenia uczenia się, jak również obraz procesu kształcenia wzbogacanego wielostronną wiedzą na temat rokrocznie dokonującego się organicznego wzrostu organizmu, nie lekceważąc tego, że równoległe z obiektywnie przebiegającymi procesami rozwojowymi mają miejsce wydarzenia, które są istotne dla „stawania się człowiekiem”. Mogą to być sytuacje na przykład przymusowych dla dziecka przeprowadzek i przerw, kryzysów i ich nawrotów, wstrząsów, nieprzewidzianych spotkań czy uchybień, czasem wykroczeń¹⁴⁹. Formy te mają nazwę „niestałych”, ponieważ są rządzone przypadkiem i wymykają się jakimkolwiek egzystencjalnym, a tym samym pedagogicznym projektom, wobec których staje człowiek – zarówno ten, doświadczający ich bezpośrednio, jak i ten, dla którego stają się w pewnym sensie przedmiotem jego pracy. Ten rodzaj antropologii *filozoficzno-pedagogicznej* wydaje się Bollnowi szczególnie owocny w rozważaniach pedagogicznych i w pełni moż-

¹⁴⁸ Tłumacząc „Erscheinung” jako zjawisko, lecz trzeba sobie zdawać sprawę, że to pojęcie w języku niemieckim ma głębsze znaczenie, czegoś co się zjawia, manifestuje, ukazuje, odsłania. Co jest dane w swej zewnętrzności, lecz odsyła do jakiejś podstawy przejawu. Ten przejaw jest w związku z tym sensowną częścią istoty człowieka. „Wie muß das Wesen des Menschen im ganzen verstanden werden, damit diese besondere (...) Erscheinungen darin als ein sinnvolles und notwendiges Glied begreifen kann”, O.F. Bollnow za H. Scheuerl, *Pädagogische...*, *op. cit.*, s. 15.

¹⁴⁹ Scheuerl przytaczając poglądy O.F. Bollnowa pisze: „(...) sicher gibt es auch Schübe und Brüche, Krisen und Ruckfälle, Erschütterungen, unvorhersehbare Begegnungen oder Verfehlungen im menschlichen Werdegang. (...) Und scheinbar so altertümliche Interventionen wie Appelle, Ermahnungen, Ins-Gewissen-Reden erhalten in solchen Zusammenhang ein neues Gewicht und weisen auf erneuerungsfähigen und erneuerungsbedürftigen >Gedanken einer appellierenden Pädagogik hin<”, H. Scheuerl, *Pädagogische...*, *op. cit.*, s. 15.

liwy przez nie do wykorzystania. Każdy pojedynczy fenomen, który mógł być napotykaný w praktyce wychowawczej wielokrotnie, z pokolenia na pokolenie, oraz wszedł w automatyzm tradycji rodzinno-społecznych może zostać – a wręcz powinien – poddany badaniu ze względu na jego wychowawczą zasadność. Dotyczy to na przykład takich oczywistości, jak: ćwiczenia, zabawa, praca, wytrwałość, systematyczność, uczenie się, napomnienie, zaufanie czy pedagogiczna atmosfera¹⁵⁰. Są to fenomeny powszechnie spotykane, działania powszednie, nieraz rutynowo wykonywane przez wychowawców. W tej pedagogice chodzi o to, by uchronić się właśnie od bezmyślnej rutyny, by znać głębszy sens – odślaniany kolejnymi stopniami hermeneutyki – by wpisać do myślenia pedagogicznego tego typu myślenie filozoficzne.

Tak rozumiana przez O.F. Bollnowa pedagogika *antropologiczna* w zapisie własnej metodologii posiada zalecenie, by rozpatrywane fenomeny nieustannie doprowadzać do jakiegoś ustalenia, ale nie w celu zamknięcia poszukiwań, lecz by owo ustalenie, jakkolwiek poczynione, nadal pozostawało otwarte na nieoczekiwane ujawniające się, coraz to nowe aspekty fenomenu i doprowadzało do rewizji dotychczasowych wyników. Pomimo nieustannej dynamiki spirali hermeneutycznej zarysowują się właśnie w tak prowadzonych badaniach pewne aspekty ogólne, które są zasadnicze w rozumieniu człowieka. Bollnow wymienia tu przede wszystkim: cielesność (*Leiblichkeit*), przestrzenność (*Raumlichkeit*), czasowość (*Zeitlichkeit*), historyczność (*Geschichtlichkeit*) oraz mowę (*Sprachlichkeit*)¹⁵¹. Bardziej trafnie brzmiałoby tłumaczenie poprzez wprowadzenie pojęcia doświadczenia i wtedy można by mówić o doświadczeniach: cielesności, czasu, przestrzeni, historii oraz mowy. Wskazane zagadnienia antropologiczne zostały przez Bollnowa zinterpretowane jako konstytutywne dla ludzkiego istnienia momenty strukturalne, definiujące jego *conditio humana* i w związku z tym powinny zostać rozpatrzone również z perspektywy pedagogicznej¹⁵². Człowiek w procesie dorastania również „uczy się” stosunku do czasu, przestrzeni, historii oraz obcowania ze światem poprzez cielesność i mowę. Wewnętrzne ustawienie siebie oraz uporanie się, chociażby z obiektywnymi fenomenami ciała, czasu i przestrzeni należą do pola pracy pedagogicznej, stanowiąc jeden z celów wychowania.

¹⁵⁰ Zob. O.F. Bollnow, *Pädagogische Anthropologie als Integrationskern der Allgemeinen Pädagogik* oraz H. Rauschenberger, *Erziehen und Philosophieren* [w:] *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*, (Hrsg.) A. Flitner, H. Scheuerl, Weinheim und Basel 2000.

¹⁵¹ O.F. Bollnow charakteryzuje te fenomeny w książkach: *Anthropologische Pädagogik*, *Die pädagogische Atmosphäre* oraz *Pädagogik in Selbstdarstellungen*, *op.cit.*

¹⁵² O.F. Bollnow, *Pädagogik in Selbstdarstellungen*, *op. cit.*, s. 119–120.

Sposobem dochodzenia do owej „pedagogicznej” istoty tych fenomenów jest metoda fenomenologiczno-hermeneutyczna, bazująca przede wszystkim na osiągnięciach takich myślicieli, jak Wilhelm Dilthey¹⁵³ i Max Scheler. O.F. Bollnow jest jednak samodzielnym badaczem, który wpisał się na trwałe w klasykę antropologicznej myśli pedagogicznej, proponując własną hermeneutykę ludzkiej egzystencji, w której pedagogika staje się sztuką rozumienia, objaśniania i odsłaniania sensu wychowawczych działań. Dopiero z ich istotnościowego opisu oraz na podstawie tak uzyskanej wiedzy i znajomości stanu rzeczy mogą być wyprowadzane i formułowane dalsze zalecenia pedagogiczne. Rzeczywistość wychowawcza jest rzeczywistością doświadczaną egzystencjalnie i w związku z tym jej poznanie pedagogiczne, jako czynność teoretyczna, musi zostać wyprowadzone z umiejętnego opisu doświadczenia życia zakorzonego w empirii¹⁵⁴.

Drugim klasycznym przykładem fenomenologicznego podejścia do zjawisk rzeczywistości wychowawczej jest twórczość holenderskiego pedagoga Martina Jana Langevela. Jakkolwiek w klasyfikacji H. Scheuerla został on podany jako jeden z przykładów badań typu integracyjnego¹⁵⁵, to autor ten wydaje się jednak w swoich pracach spełniać kryterium postawione badaniom fenomenologicznym – mianowicie prowadzenia badań wychodzących od analizy pojedynczych fenomenów ludzkiej egzystencji, które wydają się istotne z pedagogicznego punktu widzenia. M.J. Langeveld, już w latach 50., zwrócił uwagę na skróconą perspektywę metodologiczną oraz na bezkrytyczne przenoszenie wyników badań nauk względem pedagogiki „sąsiedzkich”, co w rezultacie nieraz doprowadzało do dość uproszczonych opisów procesu wychowania. O ile więc zaznacza on wagę sięgania po wyniki badań nauk szczegółowych to, mając za punkt wyjścia wyodrębniony jako samodzielny przedmiot badań „sytuację wychowawczą”, stara się prowadzić interpretacje w jakimś sensie od nich niezawisłe, choć je respektujące. To właśnie *pedagogiczna* antropologia owe wyniki badań powinna samodzielnie różnicować i sprawdzać. Dla M.J. Langevela antropologia w ogóle ma szczególną rolę do spełnienia, mianowicie „zdobywania wiedzy o człowieku, jako jedynej istocie, która sama siebie interpretuje”¹⁵⁶. Stąd, ostatecznie, zadaniem antropologii powinna być pełna zaangażowania refleksja, której tematem i celem pozostaje postać człowieka oraz jego odniesienie do świata¹⁵⁷. Ale samo pojęcie człowieka jako takiego stanowi, w koncepcji antropologicznej

¹⁵³ Zob. E. Paczkowska-Łagowska, *Logos życia. Filozofia hermeneutyczna w kręgu Wilhelma Diltheya*, Gdańsk 2000.

¹⁵⁴ Zob. K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna...*, op. cit., s. 22.

¹⁵⁵ H. Scheuerl, *Pädagogische...*, op. cit., s. 13.

¹⁵⁶ M. Langeveld, *Einführung in die theoretische...*, za: M. Hohmann, *Die Pädagogik M.J. Langevels*, op. cit., s. 22.

¹⁵⁷ Tamże, s. 22.

Langevela, tylko pewną teoretyczną podstawę (*Substrat*). Konkretny zawsze jest jakichś człowiek: dziecko, młodzieniec, dorosły, starzec. Mówi on w związku z tym o różnych sposobach ludzkiego istnienia w świecie (*Modi menschlichen In-der Welt-Seins*)¹⁵⁸. Takie ustawienie, czy też taka perspektywa antropologiczna jest charakterystyczna dla M.J. Langevela oraz jego koncepcji badań pedagogicznych, a także relacji pedagogiki z innymi naukami. Punktem wyjścia staje się tu **sytuacja wychowawcza**, jako coś swoście pedagogicznego, niedającego się zredukować i „podciągnąć” pod inne dyscypliny naukowe.

By jednak tego rodzaju badania mogły być prowadzone systematycznie oraz by mogły być kierowane istotą sprawy, M.J. Langeveld sięgnął po metodę opisu fenomenologicznego¹⁵⁹, którego zadanie polegałoby na pomocy w odśłanianiu sensu tego, co w ludzkiej egzystencji ujawnia się i przedstawia jako „wychowawcze” i „kształcące”. Chcąc pozostać wiernym metodologicznym założeniom, M.J. Langeveld nie przyjmuje na początek żadnej konkretnej koncepcji człowieka, lecz stara się dotrzeć do samej istoty procesu wychowania oraz uzyskania odpowiedzi na pytanie:

w jakich warunkach jest to proces sensowny i co ów sens zarazem konstytuuje?

W gruncie rzeczy, M.J. Langevela nie interesowała fenomenologia jako filozofia, lecz jako metoda. W takiej perspektywie postrzegał on jej miejsce zarówno w pedagogii, jak i w budowaniu teorii pedagogicznej. Fenomenologia – jak pisał – po prostu sprawia, że doświadczenie (*Erfahrung*) – czyli bezpośrednie odniesienie (stosunek) człowieka do świata staje się klarowne¹⁶⁰. Głównym jej atutem jest opis językowy, dzięki któremu można dotrzeć do sedna, do istoty fenomenu. Niemniej, nie jest to proces łatwy, lecz wymagający ze strony badacza przejścia przez kilka stadiów poszukiwań oraz, rzec można, „obróbek” związków sensorycznych danego doświadczenia życia. Te dostępne w doświadczeniu (naturalnym) poszczególne fenomeny wychowania są badane w istotnościowym oglądzie i przekładane na istotę człowieka postrzeganego jako całość. Konsekwentnie pozostają więc w zawieszeniu normatywne ustalenia regulujące dotychczasowe pedagogiki. Oczywiście „zawieszenia ważności” nie można mylić z negacją, czyli „zniesieniem ważności”. Zasada „otwartego pytania” oraz fenomenologiczne *epoché* stają się po prostu gwarantami po-

¹⁵⁸ Tamże, s. 11.

¹⁵⁹ B. Hamann, *Pädagogische...*, op. cit., s. 25.

¹⁶⁰ „Was ist »phänomenologisch«? Ich möchte mich von einer bestimmten »phänomenologischen Philosophie« fernhalten, indem ich sage: sie macht die unmittelbare Beziehung des Menschen zu seiner Welt sichtbar. Sie bedient sich dazu der Sprache und der in ihr verfügbaren Bedeutungsgebilde. Sie durchläuft eine Reihe von Bearbeitungsstadien bis ins Allgemein-Begriffliche und durchleuchtet – innerhalb der menschlichen Welt – die Sinnbezüge, in denen sich das menschliche Dasein faktisch vollzieht”, M.J. Langeveld, *Anthropologie und Psychologie des Erziehers* [w:] PR 19 (1965), 745–753, za: B. Hohmann, *Die Pädagogik...*, op. cit., s. 59.

znawczej rzetelności wobec zmienności ludzkiego doświadczenia warunkowanego wolnością, a nie przyczynowością. Uczciwość każe raz jeszcze, samodzielnie zbadać sens danej sytuacji. W tym przypadku ewentualna negacja nie leży w polu intencji badacza ani na początku, ani na końcu. Zastrzeżenie to, z pedagogicznego punktu widzenia, jest niezwykle ważne, ponieważ w świecie życia potocznego te dwie sprawy są często mylone. Ważność czegoś potencjalnie może i zostać zniesiona, nie pierwszej jednak, jak po istotnościowym zbadaniu sprawy. Rzecz wydaje się nabierać szczególnej wagi w odniesieniu do świata wartości, w którym „zanurzone” są wszelkie sytuacje wychowawcze, a który to świat rozpoznawany jest w pierwszej kolejności jednak po dość zewnętrznej formie – zachowaniu¹⁶¹. M.J. Langeveld zdawał sobie doskonale sprawę z uwikłania sytuacji wychowawczej we wszelkie zależności aksjologiczne i normatywne, zastosował jednak inną drogę dochodzenia do nich i pokazywania ich obecności w wychowaniu – właśnie poprzez badanie sensu tej szczególnej sytuacji, w jakiej człowiek samego siebie „uzyskuje”, sytuacji wychowawczej związanej czasem z dzieciństwem¹⁶².

M.J. Langeveld przekonuje w swych poglądach na wychowanie o sensowności ludzkiego życia kierowanego jakąś wewnętrzną logiką oraz o tkwiących w człowieku możliwościach wychodzenia naprzeciw owej sensowności, jej uzyskiwania i realizowania, doprowadzenia do niej samego siebie. Pedagogika ma tu do spełnienia rolę znaczącą. Ponieważ wychowanie polega, według niego, na urzeczywistnianiu sensu w ludzkiej egzystencji w okolicznościach temu sprzyjających, to centralnym jej zadaniem jest objaśnianie zależności zachodzących pomiędzy osobowym pochodzeniem i rozwojem człowieka a wychowaniem (*Personagenese und Erziehung*)¹⁶³. M.J. Langeveld przyjmował definicję człowieka jako *homo (animal) educandum*. Tylko człowiek może być wychowywany (w sensie, że tylko on „jest wychowywalny”), tylko człowiek wychowania potrzebuje i tylko człowiek może wychowywać. To człowiek, jako jedyna istota otwiera możliwość zaistnienia fenomenu wychowania. W tym tkwi właśnie jego antropologiczna siła. Takie stanowisko „wymusza” zarazem antropologiczny wymiar interpretacji fenomenów wychowania¹⁶⁴. Zarazem też, ich opis – z perspektywy drogi, jaką człowiek ma przebyć w procesie wychowania, by z jednej strony potwierdzić, a z drugiej uzyskać

¹⁶¹ Zachowanie „zasłania znaczenie”. Zanim więc zostanie odsłonięte to znaczenie prawdziwe, trzeba się „otworzyć” na możliwe inne. Jednoznaczność i zbyt wczesna „oczywistość”, fenomenologicznie niesprawdzona, może grozić wystąpieniem stereotypu, narzucaniem, wyrokowaniem o innym bez uprzedniego pozostawienia mu miejsca na dopowiedzenie nierozumianego.

¹⁶² *Problemggeschichte...*, hrsg. von J. Speck, *op.cit.*, s. 33.

¹⁶³ B. Hamann, *Pädagogische...*, *op. cit.*, s. 25.

¹⁶⁴ B. Hamann podkreśla, że ten nurt badań jest wskazywany u M.J. Langevela jako pedagogika *antropologiczna*, tamże, s. 26.

człowieczeństwo sprawia, że pedagogika musi szukać własnej drogi rozumienia swoistości i niepowtarzalności tegoż fenomenu. Stąd Langeveld dość dobitnie odmawia innym naukom o człowieku bezpośredniej obecności w problemach pedagogicznych oraz bezpośredniego, poznawczego warunkowania przez nie ich analiz, a tym bardziej realizacji tychże w sytuacji wychowawczej. Poszczególne nauki wchodzą w skład nauk o wychowaniu, ale na przykład:

„Psychologia uczenia się nie ma pedagogicznego znaczenia tak długo, póki nie stanie się psychologią dziecięcego uczenia się w sytuacji wychowawczej lub w odniesieniu do określonego celu wychowawczego (a przy tym należy pamiętać, że cel wychowawczy może też bardzo dobrze być celem tzw. »samowychowania«). Wiele jest prac z zakresu psychologii uczenia się, które powstawały w zaciszu laboratorium, tzn. w warunkach pedagogicznej i osobowo-genetycznej próżni, w której nie działa żaden czynnik wychowania i samokształcenia”¹⁶⁵.

W nauce większość badań prowadzonych jest we wspomnianej osobowo-genetycznej próżni¹⁶⁶. Tego wręcz wymaga od badacza postulat obiektywności badań oraz ideał „obiektywnej” prawdy. Również dotyczy to badań nad człowiekiem o charakterze tak dla zrozumienia jego istoty fundamentalnym, jaki wnoszą filozofia i teologia. Nauki te bowiem zajmują się człowiekiem dorosłym, a dziecko to nie „mały-dorosły”¹⁶⁷. To nie miniaturka, na którą wprost – *per analogia* – można przenieść i do której można odnieść np. wyniki badań aksjologicznych. Pedagogika zapoznaje się z analizami powstającymi z dala od niej, lecz ogniskuje je, w sobie tylko swoistym przedmiocie, „sytuacji wychowawczej”¹⁶⁸. Pojęcie sytuacji jest dla M.J. Langevelda podstawowe i kluczowe. To dopiero w sytuacjach człowiek może stawać się sobą i dopełniać osobowy charakter swojej egzystencji. A sytuacja jest zawsze pewną złożonością, którą można poznawać wieloaspektowo, lecz decyzję trzeba podejmować istotnościowo. Stąd potrzeba istotnościowego wglądu w istotę fenomenu zwanego „dzieciństwem”¹⁶⁹. Dla M.J. Langevelda fenomenem oddzielają-

¹⁶⁵ M.J. Langeveld, *Naukowy charakter pedagogiki*, tłum. Cz. Kupisiewicz, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1961/3, s. 87.

¹⁶⁶ Jako wyjątek można wskazać „badanie w działaniu” (action research), którego zadaniem jest właśnie wychwycenie swoistości kulturowych (społecznych, wychowawczych) w ich „naturalnym” środowisku występowania przy jednoczesnej obecności badacza oraz jego uczestnictwie. Zob. D. Skulicz, *Badanie w działaniu* [w:] *Orientacje w metodologii...*, *op. cit.*

¹⁶⁷ Na gruncie polskim, antropologię dziecka formułował niewątpliwie Janusz Korczak, choć czynił to bez ściśle „naukowych” intencji, prowokowany ciekawością człowieka, który dorasta oraz pedagogiczną wobec niego uczciwością polegającą na uprzedzeniu działania pokornym, służącym prawdzie i dobru człowieka (nie nauce) poznaniem.

¹⁶⁸ „Sytuacja wychowawcza” będzie przedmiotem odrębnych rozważań, w których szerzej odwołam się do myśli pedagogicznej M.J. Langevelda.

¹⁶⁹ „Die pädagogische Anthropologie ist also – so sieght jedenfalls Langeveld – eine Phänomenologie des Wesens der Kindheit”, H. Zdarzil, *Pädagogische...*, *op. cit.*, s. 19.

cym dzieciństwo od dorosłości, a zarazem kryterium różnicującym je jest odpowiedzialność.

„Kto choć raz był odpowiedzialny za życie dziecka, ten wkracza w następną generację i już nigdy więcej »dzieckiem« nie będzie. »Dziecko« znaczy bycie wolnym od radykalnej odpowiedzialności za to co się czyni oraz za to, na co się zezwala by się stało, a nawet za to co się w świecie dzieje poza jego (człowieka – aut.) odpowiedzialnością indywidualną. »Być dzieckiem« znaczy pozostawać poza odpowiedzialnością za własne wychowanie. To właśnie dorosły jest definiowany poprzez to, że ową odpowiedzialność, według wszelkiego prawdopodobieństwa, posiada»¹⁷⁰.

Z perspektywy antropologicznej mogą (i powinny) również być charakteryzowane instytucje kształtujące i wychowawcze. M.J. Langeveld ściśle wiąże z wychowaniem szkołę, upatrując w niej element rzeczywistości w swoisty sposób naznaczony antropologicznym „piętnem”¹⁷¹. To w szkole i poprzez szkołę:

„(...) społeczeństwo daje konkretną odpowiedź na pytanie: co ze sfery: wiadomości i umiejętności, postaw i zachowania przynależy do „bycia człowiekiem”? Społeczeństwo, które nie spiera się o szkołę, samo rezygnuje z bycia społeczeństwem. Jego śmierć jest przesądzona”¹⁷².

Szkoła jest więc nieuniknioną drogą, jaką dziecko przebywa, aby dojść do dorosłego świata, i nie da się jej wyeliminować z antropogenezy¹⁷³. Szkoła to przestrzeń (drogę *Weg* autor rozumie jako przestrzeń *Raum*¹⁷⁴), w której współkonstruuje się istota człowieka¹⁷⁵. M.J. Langeveld akcentuje swoistą relację, jaka zachodzi pomiędzy pokoleniami oraz jej dynamikę przekazywanego sensu. Otóż szkoła jako instytucja zostaje powołana przez dorosłych i prezentuje pewien ich sens życia, ich świat oraz do

¹⁷⁰ M.J. Langeveld, *Einführung in die theoretische Pädagogik*, s. 46, zob. też *Pädagogische Anthropologie in Widerstreit. Genese und Versuch einer Systematik*, Bad Heilbrunn/Obla 1989, hrsg. von W. Braun, s. 80. W takim rozumieniu wychowania Langeveld zaznacza dalej, że termin »wychowanie dorosłych« jest niewłaściwy, ponieważ „dorosły znaczy odpowiedzialny”, czyli wobec niego proces wychowania polegający na „doprowadzeniu dziecka do odpowiedzialności”, jako celu wychowania został ukończony.

¹⁷¹ Dzisiaj może w Polsce, powiedzielibyśmy „personalistycznym”.

¹⁷² Langeveld M.J., *Die Schule als Weg des Kindes, Versuch einer Anthropologie der Schule*, Braunschweig 1968, s. 15, zob. też: *Pädagogische...*, hrsg. von W. Braun, s. 79.

¹⁷³ „Die Schule ist nicht mehr aus unserer »Anthropogenesis« zu eliminieren...aber: Was ist sie eigentlich, wie ist dieser Pfröppling der Zivilisation in die »Entwicklung« zum erwachsenen Menschen aufgenommen und in ihr verarbeitet? Das ist eine, wenn nicht die Wesensfrage der Schule. Eine Frage die wir stellen aus unser Beteiligung an der Sache, und zwar weil die Sache auch an uns beteiligt ist, d.h. unser Wesen mitbestimmt”, M.J. Langeveld, *Die Schule...*, op. cit., s. 14.

¹⁷⁴ Tamże: „(...) daß jeder Weg zugleich ein irgendwie geformter Raum ist, ein Raum, der sogar durch Ziel oder jedenfalls ein Ende bestimmt ist”.

¹⁷⁵ M.J. Langeveld pisze: „nasza” istota, poważnie traktując własne, jako człowieka, uczestnictwo w opisywanych przez siebie fenomenach. Jest to wyrazem i konsekwencją przyjętej przez niego postawy metodologicznej, zakorzenionej w fenomenologii.

tego sensu wprowadza. Jednakże błędne byłoby założenie, że zadaniem szkoły jest jedynie reprodukcja owego sensu. Takie założenie znosiłoby dynamiczną koncepcję człowieka. Każda szkoła jest „nosicielem” jakiejś antropologii – i znamienne: zarówno antropologii człowieka dorosłego, jak i dziecka. Szkoła jest instytucją, która jakkolwiek historycznie ściśle związana jest z generacjami, stoi ponad nimi właśnie w sensie antropologicznym, jako gwarant stawania się człowiekiem i potwierdzania przez niego swej ludzkiej kondycji. Odpowiedzi udzielane w jej ramach powinny respektować zasadę otwartego pytania, dzięki któremu ów sens człowieczeństwa może być rewidowany i aktualizowany. Zgodnie zresztą z antropologiczną oczywistością dotyczącą samodzielności ludzkiego bytu oraz jego egzystencjalnej „niewyręczalności”. Szkoła również w odpowiedzi na ahistoryczny wymiar istoty człowieka powinna umieć zachować autonomię wobec procesów inkulturacji i socjalizacji. Zadanie szkoły polega na tym, by dziecko wprowadzić w określone społeczeństwo i jego kulturę, czy też na to wejście przygotować, lecz sprawa nie przedstawia się tak, że szkoła przejmuje to zadanie wprost – można rzec – bezkrytycznie.

W polu odpowiedzialności szkoły, jako środowiska wychowawczego i zarazem narzędzia wychowania, leży obowiązek przeciwstawienia się społeczeństwu, kiedy chce ono „niepasujące” dzieci odrzucić lub je w niegodny dla człowieka sposób podporządkować, bądź wpływać na nie w sposób przez rodziców nie do przyjęcia¹⁷⁶.

Szkoła, kierowana zadaniem antropologicznym, ma wychować człowieka i w tym sensie musi posiadać moralną (etyczną – aut.) autonomię zarówno wobec państwa, jak i rodziców. Jej istota nie jest i nie może być definiowana ani przez rodziców, ani przez społeczeństwo. Sprawa wychowania człowieka powinna jednak być troską społeczności szkolnej (*Schul-Gemeinschaft*) tworzonej w pierwszej kolejności przez osoby współuczestniczące w wychowaniu: nauczycieli i rodziców, a wyrażonej wspólną i nieustającą dyskusją wokół celów oraz dróg realizacji. W owej wymianie myśli winny też uczestniczyć władze jako przedstawiciele porządku społecznego na poziomie państwa. Szkoła jednak, jako instytucjonalny strażnik antropologicznie konstytuowanego sensu wychowania, nie może być w żadnym wypadku podporządkowana ani rodzicom, ani społecznościom, ani państwu, jako ich bezwolne narzędzie¹⁷⁷. Dziecko potrzebuje szkoły; jest ona nieodłącznym etapem jego drogi życia. I powinna być przestrzenią warunków, dzięki którym może się ono rozwijać, a które w całości nie są do wypełnienia przez rodziców i w domu rodzinnym. Szkoła to obszar zdobywanego doświadczenia, ważnego z perspektywy dalszego życia, a nie tylko miejsce, w którym jest się nauczonym

¹⁷⁶ Tamże, s. 16–17.

¹⁷⁷ Zagadnienie określenia „autonomii” procesu wychowania oraz jego „związania” stanie się przedmiotem bardziej szczegółowych rozważań w następnych rozdziałach pracy.

i ewentualnie się uczy, i gdzie przychodzi się tylko po wiedzę, a nauczyciel to tylko medium (dzisiaj już jedno z wielu – aut.) owej wiedzy. Dziecko wkracza w świat, w którym są inne dzieci (obcy ludzie–rówieśnicy występujący jako indywidualności i jako grupa), nauczyciel jako obcy, zawodowo związany z wychowaniem i nauczaniem. Zupełnie inny aniżeli w domu świat relacji, zobowiązań, oczekiwań, osądów, możliwości¹⁷⁸. Świat, bez którego przejścia (obojętnie w jakiej postaci) dziecko nie uzyska glejtu dorosłego. Szkoła, w rozumieniu M.J. Langevela to pryncypialnie nie społeczna, lecz antropologiczna konieczność. Warunek niezbywalny na drodze dojrzewania i uzyskiwania odpowiedzialności za siebie i za drugiego¹⁷⁹.

¹⁷⁸ Tamże, s. 16–17.

¹⁷⁹ Wydaje się, że społeczna redukcja antropologicznego sensu wychowania, a w konsekwencji roli człowieka w tym procesie (m.in. nauczyciela) jako świadectwa owego sensu jest wyrazem utraty wiary i przekonania w istnienie obiektywnej istoty człowieczeństwa. Można by powiedzieć, że **w pierwszej kolejności istota bycia człowiekiem jest realizowana na drodze relacji: dorosły–dziecko.**

I.B. Metodologiczne konsekwencje pedagogiki jako nauki antropologicznej

I.B.1. Metodologiczne zróżnicowanie pedagogiki

I.B.1.1. Poznawcze problemy badań nad wychowaniem

Z metodologicznego punktu widzenia, właśnie ze względu na silne zakorzenienie, a zarazem zakorzeniania się każdej sytuacji wychowawczej w naturalnym doświadczeniu człowieka, pedagogika stanowi naukę dość „irytującą”, ponieważ niedającą się jednoznacznie zdefiniować poprzez jednorodny sposób badania rzeczywistości. Te poznawcze „irytacje” powoduje właściwie sam przedmiot pedagogicznych badań: dorastający człowiek. Będąc traktowana jako nauka *integracyjna* (podobnie jak psychologia i socjologia), pedagogika zaczęła nastroczać pewne trudności klasyfikacyjne¹⁸⁰ już wtedy, kiedy wyodrębniła się jako nauka szczegółowa, tracąc tym samym swą bezpośrednią zależność od filozofii¹⁸¹. Przeobrażając się w naukę szczegółową, popadła w metodologiczną zależność od nauk przyrodniczych, budując swój naukowy status jako nauka empiryczna, w wąskim jednak rozumieniu empirii¹⁸². Problemowa integracja z naukami realnymi pociągnęła za sobą integrację metodologiczną. Lokowana pomiędzy psychologią i socjologią, pedagogika korzystała w dużej mierze z metod przez nie wypracowanych, nie bardzo umiając odnaleźć własną tożsamość, pojmując ją jako konieczność posiadania meto-

¹⁸⁰ H. Schnädelbach, *Filozofia...*, op.cit., s. 120–121.

¹⁸¹ Zob. np. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, op.cit., s. 33, S. Palka, *Teoria pedagogiczna...*, op. cit., s. 21–33, S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Kielce 1998, s. 18–25, M. Nowak, *Podstawy pedagogiki...*, op. cit., s. 209–212.

¹⁸² H. Schnädelbach, *Filozofia...*, op. cit., s. 135, a też M. Nowak, *Podstawy pedagogiki...*, op. cit., s. 203–206, S. Palka, *Teoria pedagogiczna...*, op. cit., s. 22–23, S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu...*, op. cit., s. 18–25.

dologicznej jednorodności¹⁸³. Stąd niejednokrotne „zakusy” redukowania zjawisk pedagogicznych trochę na przemian: do tego, co społeczne, i tego, co indywidualne. Pedagogika znalazła się pomiędzy wahadłem: od socjologizmu do indywidualizmu i z powrotem. W rzeczywistości polskiej nabrało to szczególnego wymiaru ze względu na pozytywistyczną koncepcję nauki, wspieraną monistyczną, materialistyczną koncepcją człowieka, w której cały problem duchowości zupełnie się nie mieścił¹⁸⁴. Nie starczyło też intelektualnej przestrzeni, i to nie tylko z uwagi na koncepcję nauki, ale przede wszystkim filozofii człowieka, na rozwój tak zwanych „miękkich” metod opisu rzeczywistości. Hermeneutyka i rozumienie zostały przyjęte jeszcze przez klasyczne nauki kulturowe, takie jak nauki historyczne, filologiczne czy prawnicze, spełniając jednakże jedynie rolę procesu poznawczego i metody badawczej interpretującej wyniki swych empirycznych badań, nie angażując w to sprawy egzystencjalne człowieka. Zasada zachowania obiektywizmu w nauce doprowadziła do powstania tak zwanych: „nauk bez duszy”¹⁸⁵. Temu procesowi metodologicznej

¹⁸³ Zagadnieniom metodologicznym współczesnej pedagogiki polskiej poświęcona była jedna z sekcji I Zjazdu Pedagogicznego w Rembertowie w 1992 r. M.in. wygłoszono referaty: T. Lewowicki, *Dylematy metodologiczne pedagogiki*, S. Palka, *Współczesne sposoby kreowania pedagogiki i ich metodologiczne konsekwencje*, opublikowane [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. nauk. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994. Problematyce przemian metodologicznych potrzebnych badaniom pedagogicznym oraz sposobom uprawiania pedagogiki poświęcono od roku 1989 sporo prac. Zob. np.: T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Bydgoszcz 1989, A. Folkierska, *Samowiedza pedagogiki wobec współczesnej świadomości metodologicznej*, „Ruch Pedagogiczny” 1990, nr 5–6, T. Lewowicki, *Problemy metodologii w naukach pedagogicznych*, „Ruch Pedagogiczny” 1984 nr 5–6, tenże (red.) *Dylematy metodologiczne pedagogiki*, Wyd. UW-IP UŚ-Filia w Cieszynie, Warszawa-Cieszyn 1995, tamże: U. Morszczyńska, *Przedmiot poznania i jego opis w naukach pedagogicznych*; K.J. Konarzewski, *Czy pedagogika może się wybić na naukowość?* [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, *Pedagogika ogólna a filozofia nauki*, red. A. Pluta, rozdz. II *Orientacje metodologiczne w pedagogice*, Częstochowa 1997; *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Kraków 1998; tenże: *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999, cz. I, *Uprawianie pedagogiki i metodologii badań pedagogicznych* oraz tenże: *Pedagogika w stanie tworzenia – kontynuację*, Kraków 2003; *Problemy współczesnej metodologii*, red. J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, Olecko 2001, T. Lewowicki, *Szkic do dziejów metodologii pedagogiki*, „Rocznik Pedagogiczny” 24/2001, tamże: J. Gnitecki, *Przemiany metodologii badań pedagogicznych*, J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1996, tenże: *Filozofia nauki i edukacja w okresie nowoczesności i ponowoczesności*, głównie rozdz. VI: *Przemiany metodologii badań pedagogicznych w kulturze europejskiej*, Poznań 2002.

¹⁸⁴ „Ostatecznie więc jedyną rzeczywistością, którą wolno uznawać wedle neopozytywizmu, jest świat materialny. (...) Nie wolno ani twierdzić, ani przeczyć, że istnieją dzieła sztuki, np. dzieła literackie, dzieła muzyczne itd., o ile nie zgodzimy się na to, że są one identyczne z czymś fizycznym”. R. Ingarden, *Główne tendencje neopozytywizmu* [w:] tenże *Z badań nad filozofią współczesną*, Warszawa 1963, s. 651. Zob. też S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, op.cit., s. 141–148.

¹⁸⁵ „Powstanie psychologii operującej metodami przyrodznawstwa, która rozpoczyna jako »psychologia bez duszy«, a potem szybko staje się wyłącznie nauką o zachowaniach,

i jednostronnej przemiany została również poddana pedagogika. I ona stała się „nauką bez duszy”, bazującą i uznającą za priorytetowe wyniki badań ilościowych, ukazujących przeciętność jakiegoś zjawiska, czy też pewną tendencyjność w jego występowaniu, lecz z punktu widzenia pedagogicznej *praxis*, konkretności i niepowtarzalności sytuacji wychowawczych oraz podejmowanych w nich decyzji i działań w dużym stopniu nieużytecznych¹⁸⁶. Bowiem związek wzajemności, jaki zachodzi pomiędzy doświadczeniem rzeczywistości wychowawczej i działaniem mającym w nim miejsce a systematycznie prowadzoną w obrębie pedagogiki refleksją da się wytłumaczyć, zrozumieć i wykorzystać jedynie na zasadzie „horyzontu”, a precyzyjniej: horyzontów, które uzupełniają się według sensów i znaczeń. Zamknięcie pedagogiki w obszarze jednej procedury badawczej stało się dla niej samej pułapką, z tym że w jej „sidła” wpadła też pedagogiczna *praxis*. Jako źródło wiedzy pedagogicznej, mającej służyć „codziennemu” wychowaniu i nauczaniu oraz jako podstawa ich sensu, ten rodzaj uprawiania pedagogiki doprowadził właśnie do jego kryzysu. W sposobie budowania pedagogicznych teorii opartych na częstotliwości występowania jakiegoś zjawiska oraz „ustatycznianiu” go, jako przedmiotu badań, tudzież warunków jego występowania można upatrywać ujawniający się coraz intensywniej rozdzźwięk pomiędzy teorią a (i) praktyką. Rozdzźwięk, wyraźnie doświadczany przez wychowawców i nauczycieli w codziennej pracy, który próbowano złagodzić relacją tak zwanego „sprzężenia zwrotnego”: teoria coś dla praktyki, praktyka coś dla teorii oraz poprzez „złagodzenie” pewności występowania jakiegoś zjawia-

wywieria ponadto doniosły wpływ na same nauki humanistyczne, psychologia bowiem przez długi czas uchodziła za ich naukę bazową”, tamże, s. 122. Zob. też R. Ingarden, *Główne tendencje...*, op.cit., s. 649–650, gdzie autor, prezentując stanowisko neopozytywistów wyrażone m.in. twierdzeniem, że „Istnieje tylko jedna nauka. (...) Jest nią nauka o przyrodzie”, pisze dalej, iż: „Wszelką filozofię w innym znaczeniu należy odrzucić jako »bezsensowną metafizykę«. Pojęcie »metafizyki« nie jest przy tym znowu należyście wyjaśnione. W każdym razie przez przyjęcie tezy IV (też – aut.) odrzuca nie tylko twierdzenia i zagadnienia metafizyczne w tradycyjnym znaczeniu, lecz także zarówno twierdzenia, jak i zagadnienia z dziedziny teorii wartości, etyki, estetyki, teorii poznania. **Psychologia ma stanowić pewną część przyrodoznawstwa, której wyniki należy podawać także w języku fizykalistycznym. Stąd płynie silne kokietowanie przez neopozytywistów behawioryzmu amerykańskiego**” (wytłuszczenie moje). Paralelnie do tego stanowiska można określić konsekwencje, jakie miało ono dla pedagogiki.

¹⁸⁶ Zwrócił na to uwagę S. Kunowski w artykule *Nauczycielskie poznawanie uczniów*. Zaproponowany sposób uzyskiwania wiedzy na temat uczniów w rzeczywistości szkolnej jest bardzo bliski z jednej strony naturalnemu procesowi poznawania, a z drugiej jednak całemu postępowaniu rozumiejącemu. Kolejne etapy przedstawiają się niczym kręgi (horyzonty) znaczeniowe pogłębiające i poszerzające kontekst nauczycielskiego poznawania, zawsze jednak wracając do „punktu pierwszego”, jakim jest osoba dziecka. Kunowski, każąc jak najdłużej wstrzymywać się z dokonywaniem jej oceny, choć nie wprost, to realizuje zasadę „otwartego pytania”, mając świadomość wycinkowości i ograniczoności poznania w odniesieniu do całej indywidualnej psychoduchowej złożoności dziecka, S. Kunowski, *Nauczycielskie poznawanie uczniów*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1961/3.

ska do jego prawdopodobieństwa¹⁸⁷. Przy różnicowaniu, zgodnie w wynikami badań ilościowych, dominowała jednak stopniowalność występowania pewnego zjawiska.

O ile więc, w obszarze kultury niemieckiej udało się naukom humanistycznym szczegółowym nie popaść w metodologiczną jednostronność i utrzymać pewną równowagę pomiędzy metodami wyjaśniającymi i rozumiejącymi, a nawet wyzwolić się z monopolistycznych tendencji tych ostatnich oraz właśnie w wieku XX ustalać ścieżki przejścia pomiędzy nimi a filozofią (w postaci filozoficznej antropologii), o tyle w Polsce, z powodu jej „historycznego pecha”, metodologia nauk społecznych na dobrą sprawę została zamknięta w ramach metod przyrodoznawstwa, szukając czasem oparcia w ogólnej metodologii nauk. Nauki kulturowe stały się naukami o zachowaniach, to znaczy o tym, co jest zauważalne i weryfikowalne zmysłowo: w psychologii, socjologii, badaniach nad kulturą. Tak też stało się z pedagogiką, która dodatkowo z niezwykłą starannością została włączona w system państwowej ideologii i z tej perspektywy kontrolowana. Związek z filozofią, a zwłaszcza z „otwartym pytaniem” antropologii filozoficznej został przerwany¹⁸⁸. Odmienne koncepcje czło-

¹⁸⁷ Jeśli mowa w fenomenach wychowawczych o prawdopodobieństwie, czyli o braku konieczności wystąpienia jakiegoś zjawiska, choć wiele warunków zostało zagwarantowanych dla jego wystąpienia, to powiedzmy śmiało, że ów brak konieczności wystąpienia (czyli: może a nie musi) jest następstwem wolności człowieka, a nie brakiem jakiegoś warunkującego koniecznie czynnika lub zestawu czynników. Różnica jest istotnościowa, to dwa odmienne „pnie” wiedzy i interpretacji tego, co ludzkie.

¹⁸⁸ Dokonuję tu generalizacji, które mogą być krzywdzące dla niektórych ośrodków naukowych oraz indywidualnych badaczy. Nie leży w moich intencjach przeprowadzanie krytyki oceniającej czy rozliczającej kogokolwiek, lecz o pokazanie pewnego mechanizmu rozwoju nauk, który w przypadku Polski był również sterowany ideologicznie i politycznie. Rozważania stanowią próbę zdania samemu sobie sprawy ze świata, w którym się wyrastało, i gdzie napotykało się na własne niezrozumienie sytuacji. Intencją moją jest raczej pragnienie poszerzenia horyzontu postrzegania statusu pedagogiki poprzez pokazanie, że stosowane wobec niej kryterium „pozytywistycznej naukowości”, biorąc pod uwagę antropologiczną złożoność przedmiotu badań pedagogicznych, było redukcjonistycznym kryterium nie tylko wobec metodologii, ale zarazem wobec samego przedmiotu badań pedagogicznych. Metodologiczne ścieżki pedagogiki warunkowane są w swych przedmiotowych podstawach nieredukowalnością sytuacji wychowawczej i jej analiz ani do filozofii, ani do socjologii, ani do psychologii. **Status pedagogiki i jej badań jest samodzielny i autonomiczny, zarówno wobec nauk uniwersalnych, jak i realnych. Wynika to ze swoistości samych fenomenów wychowania, a przede wszystkim postrzegania człowieka z perspektywy jego struktury aksjologicznej, która stanowi o swoistości jego bytu i bycia.** I znowu nie należy wyprowadzać wniosku, że w związku z tym nierespektujący uzyskiwanych rozmaitymi drogami wyników badań nauk realnych. Wręcz przeciwnie, one są jej siłą, lecz dostarczają jedynie materiału, który jest poddawany „pedagogicznej interpretacji”, nierównoznacznej z żadną inną. To raczej może być odwrotnie. W ramach sąsiedzkiej wobec pedagogiki nauki realnej może zrodzić się interpretacja pedagogiczna, na mocy uczestniczenia każdego człowieka w fenomenie wychowania. Ale i tu fundamentem interpretacji jest szczególna sytuacja człowieka, w jakiej się znalazł, będąc po prostu człowiekiem, a nie rezultat i czysta interpretacja tego co uzyskano w badaniach. Równocześnie trzeba zaznaczyć, iż wskazanie dziecka

wieka, akcentujące dwoisty, a nawet troisty (cielesny, psychiczny i duchowy) charakter ludzkiej natury mogły się ewentualnie rozwijać w zaciszu biblioteki, często za zamkniętymi w stronę życia drzwiami.

Warto jednak jeszcze na chwilę zatrzymać się przy dwóch procesach, które piętnowały i za których sprawą krystalizowało się rozumienie nauki minionego stulecia w takiej postaci, jaka zdaje się i obecnie mieć istotne znaczenie w obszarze pedagogiki i jej badań. H. Schnädelbach zwraca uwagę na dwa zjawiska towarzyszące przeobrażaniu się nauki: empiryzację i temporalizację¹⁸⁹. W procesie „empiryzacji” empiria stała się cechą definicji realnej nauki. To, co naukowe było definiowane poprzez to, co empiryczne, doświadczalne („nauka» staje się synonimem »nauki doświadczalnej«”) ¹⁹⁰. Z tym, że nie każde doświadczenie oraz to, co było oznaczane tym pojęciem mogło uchodzić za naukowe. W grę wchodziło tylko doświadczenie określane za pomocą procedury badawczej, którą wyznaczały: stałość przedmiotu i jego cech, powtarzalność występowania zjawiska oraz zmysłowa obserwowalność. Wkrótce jednak stała się rzecz odwrotna. To już nie nauka, w możliwościach swego szerokiego, wieloaspektowego oglądu, badaniem swoim charakteryzowała doświadczenie, które było brane przez nią pod uwagę, jako przedmiot jej swoisty, lecz

w sytuacji wychowawczej jako centralnego przedmiotu badań, czyli wskazanie na metodologiczny „pajdocentryzm” nie uprawnia do wyciągania wniosku o tym, „kto kogo ma słuchać” w procesie wychowania i dość uproszczonej relacji międzyosobowej, polegającej na tym, kto i dla kogo ma być autorytetem, a kto komu ma się podporządkować. W podtekście pojawia się zarazem relacja dość prymitywnej zależności poddanego od tego, który włada.

¹⁸⁹ H. Schnädelbach, *Filozofia w Niemczech*, op. cit., s. 133–143. Na potrzeby niniejszej pracy omówione zostanie tylko zjawisko empiryzacji.

¹⁹⁰ „Niewątpliwie słuszna jest ogólna teza (...) i neopozytywizmu wiedeńskiego, że należy przyjmować te i tylko te twierdzenia, które dotyczą przedmiotów resp. stanów rzeczy danych (lub takich, które zasadniczo mogą być dane) w doświadczeniu. Teza ta jednak staje się niesłuszna z chwilą, w której pojęcie »doświadczenia« zacieśnimy wyłącznie do doświadczenia zmysłowego, jak to czynią neopozytywiści. (...) Niesłuszna staje się ona (w tak ciasnej interpretacji), ponieważ istnieją inne formy doświadczenia, np. doświadczenie wewnętrzne, doświadczenie, w którym dane są nam cudze stany psychiczne, doświadczenie w którym dane są dzieła sztuki i wartości estetyczne itd. Nie ma też żadnego uzasadnionego powodu, żeby z góry uznawać tylko jedną formę doświadczenia, a inne pomijać lub odrzucać. (...) Tymczasem neopozytywizm, uznając tylko jedną formę doświadczenia, a innych nie uwzględniając lub odmawiając im możliwości dostarczenia obiektywnego poznania, tym samym uniemożliwia sobie uzasadnienie tej tezy. Zgodnie bowiem z A. Comtem głosi, że nie można poznawać własnych przeżyć świadomych; można je (...) jedynie przeżywać (*erleben*). Przeżywanie jednak samo nie może wedle tego poglądu dostarczyć podstawy poznawczej dla przyjęcia twierdzeń naukowych. W takim razie nie można poznać także budowy aktów doświadczenia, a podstawowa teza neopozytywizmu staje się dogmatem lub przesądem, nie lepszym wcale od różnych przesądów „metafizycznych” (w złym znaczeniu tego wyrazu), które neopozytywizm z takim wigorem zwalcza”. R. Ingarden, *Główne tendencje...*, op. cit., s. 652. Neopozytywistyczny sposób rozumienia doświadczenia poddaje również krytyce Bollnow w tekście *Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik*, Z.f.Päd. 14 Jg. 1968, nr 3. Zob. też K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna...*, op. cit., s. 82–93. Wróć jeszcze do tego zagadnienia w rozdziale poświęconym doświadczeniu życia codziennego.

rodzaj doświadczenia definiował naukę. Strona metodologiczna przerosła przedmiotową. Nadrzędna zasada metodologiczna została odwrócona. To nie przedmiot wskazywał metodę, lecz metoda ustalała, co może być badane, żeby było naukowe. A badane mogło być tylko doświadczenie poddające się obserwacji i obliczeniom¹⁹¹. H. Schnädelbach pisze:

„Nauka empiryczna w empirycznej interpretacji oznacza generalnie **wyłączenie metafizyki**¹⁹², o ile przez metafizykę (...) rozumiemy wiedzę syntetyczną i niezależną od doświadczenia. (...) Słuszne jest przy tym, że empiryczne obcowanie z przyrodą nie mówi nam nic o jej »wnętrzu«, o jej istocie samej w sobie; to, co ogólne, może być przecież zawsze tylko rezultatem naszych uogólnień bądź częściowo potwierdzoną hipotezą, tak iż wypowiedzi dotyczące istoty przyrody są same przez się wzbronione (...) **to, czym jest materia, stało się samo problemem doświadczenia naukowego**”¹⁹³.

Na „poziomie” nauk realnych–szczegółowych prym wiodła fizyka. Sprawy istoty i substancji, a można też dodać sensu, znalazły się poza nauką. Kryterium tak „spreparowanego” doświadczenia zaczęło rządzić również naukami o człowieku, w tym pedagogiką, i na długo wpisało się w rozumienie tego, co naukowe. Tak interpretowana „naukowość” wpadała nieustannie w przygotowane przez siebie samą sidła. Nie mogąc się wypowiadać co do istoty wychowania, mogła jedynie wskazywać związki zachodzące pomiędzy obserwowalnymi zjawiskami. Relacja miała charakter funkcjonalny. Jak jednak w relacjach „funkcjonalności” zmieścić wartości duchowe, na przykład ludzką bezinteresowność, poświęcenie, odpowiedzialność, wolność? Tematy te w zasadzie nie były poruszane w polskiej powojennej refleksji pedagogicznej. Przynajmniej tej oficjalnie akceptowanej. Proces wychowania powinien był przebiegać w sposób zorganizowany, zaplanowany, z głównym nastawianiem na przejęcie ról społecznych, które miały być wypełniane dzięki sprawnemu funkcjonowaniu¹⁹⁴. Język również podążał tropem nauk przyrodniczych. Człowieka opisywano za pomocą pojęcia „osobnika”, które zostało wprost przeniesione z terminologii przyrodoznawstwa. Nauczyciele i wychowawcy nie pracowali więc z ludźmi, odznaczającymi się duchową indywidualnością, lecz ze zróżnicowanym światem osobników należących do gatunku *homo sapiens*, który to gatunek stojący ewolucyjnie wyżej niż pozostałe istoty żywe, poddawał się procesowi wszechstronnego rozwoju, zmierzającego przede wszystkim do uspołeczniania, rozumianego z kolei jako wypełnianie funkcji. Głównym zadaniem i życiowym powołaniem człowieka było sprawne funkcjonowanie w społecznej strukturze. Pytanie

¹⁹¹ Za dopuszczalnym rodzajem doświadczenia kryła się w Polsce określona teoria poznania, z którą bardzo dobrze współpracował materializm.

¹⁹² Wyłuszczenia moje.

¹⁹³ H. Schnädelbach, *Filozofia...*, op.cit., s. 140.

¹⁹⁴ T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, [w:] *Wychowanie na rozdrożu*, „Znak” 9/1991, nr 436.

o ich sens nie miało w tym przypadku uzasadnienia, ponieważ nie istniała potrzeba jego indywidualnego potwierdzania – choćby za pośrednictwem procesu metodycznego wątpienia, warunkującego samodzielność myślenia i dochodzenia do prawdy. Zadaniem poznania–rozumienia było „zrozumienie konieczności”. Taka była oficjalna granica indywidualności, a strzec jej miał m.in. proces wychowania. Dominacja eksperymentu i statystyki w pedagogice polskiej była konsekwencją oficjalnie przedstawianej monistycznej, materialistycznej koncepcji człowieka i takiegoż światopoglądu. Interpretacja codzienności, według wyników badań scjentyistycznych przy ograniczeniach dotyczących koncepcji człowieka, spowodowała, że uzyskiwany w pedagogicznych badaniach obraz był jednostronny, zredukowany do tego, co „obserwowalne”. A to co „niewidzialne” mogło być poddane interpretacji z perspektywy państwowej ideologii.

Z kolei, z metodologicznego punktu widzenia w momencie zetknięcia się tego rodzaju procedury badawczej z życiem i jego konkretną sytuacją nieustannie okazywało się, że jest niezwykle trudno „dopasować” rzeczywistość wychowawczą, tak by spełniała wymagania doświadczenia naukowego. To, że od samego początku wchodziły w grę zupełnie inne „parametry” przedmiotu badań pedagogicznych zupełnie uchodziło uwadze. Pułapka tkwiła jednak nie w samym stosowaniu w badaniach pedagogicznych metod przyrodoznawstwa: głównie obserwacji danych zmysłowych oraz eksperymentu, lecz w założeniu, że doświadczenie człowieka, jego świat życia codziennego, w którym toczy się i wydarza wychowanie, da się zredukować poznawczo do danych zmysłowych, i że z przedstawianych wyników oraz tworzonych na ich podstawie uogólnień będzie można wyprowadzić uniwersalne twierdzenia pedagogiczne, tudzież uzyskać odpowiedź na pytania: co to jest wychowanie i jak wychowywać to oto jedyne, niepowtarzalne dziecko, które mam przed sobą? Rzeczywistość pedagogicznej *praxis* nieustannie przy tym dokumentowała to, że warunki wychowania są niestabilne, ponieważ człowiek jest „niestabilny”, zaś jego natura wymyka się zasadzie przyczynowości i funkcjonalności, i ostatecznie wszelkie badania empiryczne pozostają poza pedagogicznym znaczeniem, jeśli nie zostaną poddane interpretacji. Problem główny polegał jednakże na tym, że dokonywane uogólnienia odsyłały w horyzont interpretacji, który nie sprawdzał się w odniesieniu do konkretnych, wychowawczych sytuacji i procesów. Niewątpliwie wyniki tak prowadzonych badań dostarczały pedagogii pewnych wskazówek, niemniej sama znajomość praw rozwoju człowieka¹⁹⁵, pewnych mechanizmów życia społecznego, zasad kształcenia itp.

¹⁹⁵ Nurt badań fenomenologiczno-hermeneutycznych zaznacza się jednak coraz silniej w badaniach współczesnej psychologii polskiej, czego przykładem mogą być książki: *Hermeneutyka i psychologia* red. A. Gałdowa, Kraków 1997 i *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, red. M. Staś-Romanowska, Wrocław 1995.

nie były w sumie w stanie sprostać wyzwaniom codziennych sytuacji wychowawczych, w których pedagog przecież nie prowadzi – na przykład – obserwacji skategoryzowanej, lecz niesystematyczną i pełną intuicji, która żadną miarą nie spełnia wymagań „naukowej”, ale która być może jest bliższa prawdy o naturze danego człowieka. W sytuacji wychowawczej, badanie polega na procesie nieustannej interpretacji i reinterpretacji tego, co się w niej wydarza. Również to, co uzyskuje się w wyniku badań empirycznych, zawsze jest ujmowane z punktu widzenia jakiejś koncepcji człowieka i perspektywy porządku jego aksjologicznego świata.

Zasadniczy problem nie tkwił więc w koncentracji na badaniach wąsko rozumianej empirii lecz – jak wyżej wspomniano – na braku otwartości na inne sposoby badania i interpretacji fenomenów wychowania¹⁹⁶. Każda skrajność i jednostronność, przy jednoczesnym – jawnym lub ukrytym (czasem intencjonalnie ukrywanym) – założeniu „wyłącznej słuszności” jest świadectwem totalitaryzmu, który sam ze swej istoty nie stwarza sytuacji umożliwiających przestrzeganie „zasady otwartego pytania”, dotyczącej zarówno zagadnień metodologicznych, jak i merytorycznych. Jeśli zaś chodzi o proces rozumienia, to formalny krąg hermeneutyczny i tu znajduje swoje potwierdzenie¹⁹⁷. Przyjmowane procedury badawcze są następstwem jakiegoś rozumienia rzeczywistości, które je właśnie warunkuje.

I.B.1.2. Poziomy badań w pedagogice

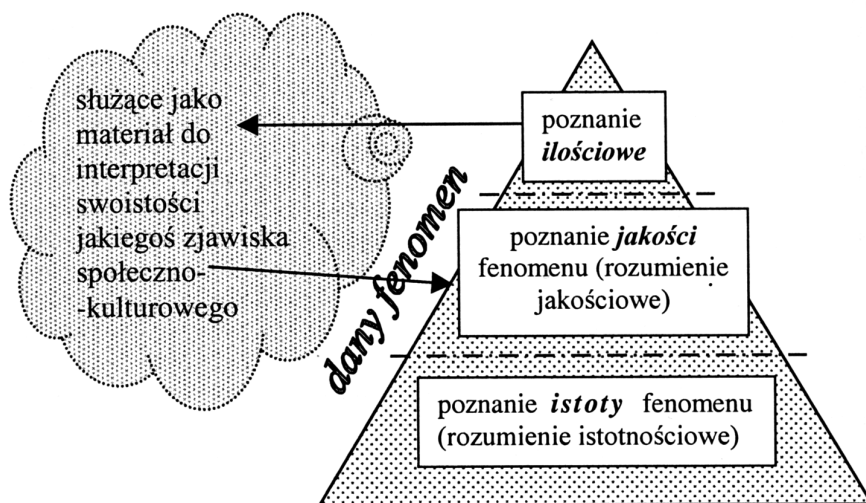
W zasadzie można wyróżnić trzy typy badań, które jakkolwiek mogą występować w praktyce badawczej oddzielnie, to z punktu widzenia całości badanego fenomenu wychowania pozostają względem siebie w pewnym związku hierarchicznym. Wyróżnić bowiem można badania typu: istotnościowego, jakościowego i ilościowego. Każdy typ badań jest priorytetowy dla „własnego” przedmiotu. Uzmysłowanie sobie pewnego porządku metodologicznego wydaje się istotne dla poprawności formułowania założeń badawczych oraz porządkowania wyników, które w przypadku wychowania podlegają jakiejś interpretacji wartościującej.

¹⁹⁶ Od lat 80., a zwłaszcza po roku 1989 postulowany jest i coraz częściej realizowany metodologiczny pluralizm w badaniach pedagogicznych (zob. przypis 183). Wskazuje się zasadniczo dwie główne orientacje: analityczno-empiryczną oraz humanistyczną (S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*) lub dwa kierunki rozwoju pedagogiki: neopozytywistyczny i humanistyczny (J. Gnitecki, *Zarys pedagogiki ogólnej, op.cit.*, s. 26–30). Zob. też np. H. Komorowska, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach pedagogicznych*, „Edukacja” 1989, nr 3, czy *Zasady badań pedagogicznych*, red. T. Pilch, Warszawa 1995.

¹⁹⁷ P. Ricoeur właśnie filozofię marksistowską przedstawia jako jedną z trzech hermeneutyk, które zdominowały myślenie XX wieku – obok Z. Freuda i F. Nietzschego. Zob. też: J. Tischner, *W kręgu myśli hermeneutycznej* [w:] tenże, *Filozofia współczesna*, Kraków 1989, s. 196–224.

U samej podstawy owej hierarchii układającej się umownie w „piramidę” znajdują się badania istotnościowe, poszukujące najgłębszych podstaw i pozaempirycznych uzasadnień badanych fenomenów (w tym fenomenów wychowania). Badania tego typu są specyficzne dla nauk filozoficznych, czy też raczej filozoficznej perspektywy opisu rzeczywistości. Nad nimi znajdują się badania jakościowe, jako te, które są najbardziej odpowiednimi sposobami poznawania kulturowej rzeczywistości człowieka, w jej szerokim rozumieniu, sposobami umożliwiającymi różnicowanie zjawisk właśnie ze względu na ich jakościowe odrębności. Ale nie tylko rzeczywistości kulturowej, bo przecież np. opisy fenomenów przyrody również przebiegają według hermeneutycznej spirali i są prezentacją określonej interpretacji przedstawianych zjawisk. Na samym szczycie proponowanej „piramidy” znalazły się badania ilościowe – typowe dla metod przyrodoznawstwa, bazującego na wąskim rozumieniu empirii. Zdając sobie sprawę ze schematyczności przyporządkowywania metodologii określonym naukom, zwłaszcza w czasach kiedy interdyscyplinarność jest zjawiskiem powszechnym, warto jest mimo wszystko uzmysłowić sobie, co można poznać dzięki określonym typom badań¹⁹⁸. Jednocześnie trzeba zaznaczyć, że wskazana hierarchiczność nie znosi dynamicznego charakteru samego procesu poznawania. W niniejszej prezentacji chodziłoby raczej o ukazanie możliwości odsłaniania (również na zasadzie hermeneutycznej spirali) coraz głębszych sfer zjawisk wychowawczych, jakkolwiek dane empiryczne nie mogą być tylko z perspektywy wąsko rozumianej empirii poddawane badaniu. Zwłaszcza, że ich głębsza interpretacja ukazuje je jako świadectwa fenomenu konstytuującego byt ludzki i tym samym wymagającego nieempirycznego uzasadnienia.

¹⁹⁸ Różne tradycje rozwoju nauki: pitagorejsko-platońska, arystotelesowska, archimedesowsko-euklidesowska i hermeneutyczna oraz ich powiązań z edukacją i jej metodologicznymi przemianami omawia J. Gnitecki w książce *Filozofia nauki i edukacja w okresie nowoczesności i ponowoczesności*, Poznań 2002.



Rys. 10. Hierarchia typów badań

Świat człowieka, w tym świat wychowania, to przede wszystkim świat jakości i istotności. Badania ilościowe, skoncentrowane na danych weryfikowanych zmysłowo oraz ich statystyce można porównać do wierzchołka „góry lodowej”. Jej niewidoczną podstawę stanowią badania istotnościowe, poszukujące apriorycznego uzasadnienia świata aposteriorycznego. Poznanie jakościowe znajduje się pośrodku, wydaje się bowiem, że w „jakości” fenomenu dane jest zarówno to, co powtarzalne, jak i to, co indywidualne, oraz to, dzięki czemu konkretna jakość może uzyskać jakąś kategorię. Na przykład, przy całym zróżnicowaniu fenomenów wychowania są one rozpoznawalne jako takie właśnie i z całą świadomością mogą zostać odróżnione od patologii. Jakkolwiek jakość ujawnia się na poziomie tego co postrzegane, dające się zaobserwować, to rozstrzygnięcie następuje jednak na poziomie znaczenia. Pytanie o kryterium rozpoznawalności jakości, indywidualności, to zarazem pytanie o najgłębszy sens wychowania. Odpowiedzi można i trzeba szukać na poziomie badań uniwersalnych – filozoficznych. Jakkolwiek do istoty jakiegos fenomenu dochodzi się dzięki empirii, to zupełnie inaczej interpretowanej aniżeli w naukach przyrodniczych. Zagadnienie rozumienia jakościowego i istotnościowego przybliżone zostanie w rozdziale następnym, przy okazji omawiania perspektywy badawczej charakteryzującej pedagogikę *antropologiczną*, a zarazem budującą metodologiczną podstawę zarysowanych studiów nad sytuacją wychowawczą.

I.B.2. Rozumienie jako sposób poznawania rzeczywistości kulturowej a pedagogika

I.B.2.1. Formalne aspekty procesu rozumienia

Pierwszym zadaniem każdego badacza jest szukanie podstaw tego pierwotnego rozumienia (**przed**rozumienia), które tworzy przesłanki jego postępowania¹⁹⁹. Powinien on zdawać sobie z nich sprawę, przynajmniej w jakimś procencie oraz próbować ustalić ich miejsce w całej gamie, również w hierarchii stosowanych metod²⁰⁰. Problem polega na tym, aby z tego, co jest wstępem do poznania, nie czynić jego „alfy i omegi”. A to miało miejsce właśnie w przypadku badań empirycznych. Na podstawie ilościowego rozeznania co do występowania jakiegoś zjawiska badacz–empirysta aspirował do sformułowania powszechnie obowiązującego prawa, będącego swoistego rodzaju „szablonem” służącym do porządkowania określonego typu zjawisk. Sformułowanie owego prawa stanowiło zarazem koniec badań. A tak naprawdę, to jest dopiero ich początek. Odnoszenie praw do rzeczywistości oraz dostosowywanie „się do praw” wyznaczonych przez teorię²⁰¹ nie powinno być wynikiem przestrzegania zasady powszechności, lecz zasady istotności i swoistości zjawiska, przynajmniej w obszarze nauk kulturowych. Do tego potrzebne jest jednak nieco odmienne nastawienie badawcze wobec rzeczywistości, a w konsekwencji inne podejście metodologiczne. Mianowicie, postawa, która sprzyja badaniu i odczytywaniu związku między zjawiskami nie według linearnego ustawienia „przyczyny i skutku”, lecz według kolistej relacji „części wobec nadrzędnej całości” oraz „całości wobec części” (hermeneutyczne koło lub spirala)²⁰².

Ta właśnie relacja stanowi wewnętrzną zasadę procesu rozumienia, któremu trzeba poświęcić nieco więcej uwagi z racji na zróżnicowane jego interpretacje²⁰³. Najogólniej i na początek rozumienie można wskazać

¹⁹⁹ To badanie własnego „**przed**rozumienia” powinno też stać się podstawowym ćwiczeniem hermeneutycznym każdego pedagoga, a zwłaszcza pedagoga kultury.

²⁰⁰ Samoograniczanie pola badań przez przyjętą metodę jest dość oczywiste i dotyczy to każdego rodzaju metod, zarówno ilościowych, jakościowych, jak i istotnościowych. Na temat relacji pomiędzy wymienionymi sposobami badania rzeczywistości nieco dalej.

²⁰¹ Zob. E. Zaręba, *Badania empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice* [w:] *Orientacje w metodologii...*, op. cit., s. 43–48.

²⁰² H. Schnädelbach, *Filozofia w Niemczech...*, op.cit., s. 195, E. Coreth, *Grundfragen der Hermeneutik*, s. 94–104 oraz A. Folkierska, *Wychowanie i pedagogika w perspektywie hermeneutycznej* [w:] *Źródła do dziejów wychowania...*, op. cit., t. III, s. 667–668.

²⁰³ Zob. też na ten temat zróżnicowanych interpretacji hermeneutyki: J. Gnitecki, *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Zielona Góra 1993, głównie s. 12–33. Autor wymienia tam m.in.: hermeneutykę jako ogólną teorię interpretacji i rozumienia tekstu mówionego i pisanego, epistemologię (metodologię) rozumienia, ontologię rozumienia,

jako drugą procedurę badawczą. Jak zresztą okaże się później, nie tak całkiem niezwiązaną z procedurą badań empirycznych. Tę drogę badawczą można nazwać: hermeneutyczną, ponieważ hermeneutyka to nauka o procesie rozumienia²⁰⁴. Czym jest jednak samo rozumienie? Jaka jest, z jednej strony, jego struktura formalna, a z drugiej, ku czemu ono samo się skierowuje, czyli co może być przedmiotem rozumienia? – to znowu kolejne problemy do rozważenia.

Właściwie dopiero w XX wieku dostrzeżono, że rozumienie stanowi uniwersalną procedurę poznawczą człowieka, wypełniającą i konstytuującą podstawową strukturę jego relacji z samym sobą i z tym wszystkim, co nim nie jest. Odsłonięta została ta oczywistość, że człowiek i bez systematycznej, naukowej refleksji buduje pewien podstawowy ogląd świata i siebie oraz własne odniesienie wobec samego siebie i świata dzięki temu, że zawsze rozumie coś **jako** coś²⁰⁵. To proces bardzo skomplikowany, osadzony w świadomości (a może i nieświadomości) człowieka, związany z budowaniem całych struktur znaczeń, w które człowiek jest uwikłany i nie jest w stanie z nich się wyzwolić²⁰⁶. Czym z kolei jest świadomość, to problem nadal otwarty nawet dla najnowszych badań z dziedziny neurofizjologii mózgu²⁰⁷. Wciąż nie wiadomo, jak to się dzieje, że człowiek coś rozumie, albo czegoś nie rozumie, to znaczy, że widzi i rozpoznaje zjawisko w jego istocie nie według danych zmysłowych, lecz według danych niezmysłowych, które nazywają się znaczeniami. Rozumienie – jako proces formalny – człowiek odkrywa u siebie, czy bardziej dosadnie: po prostu je zastaje jako przydaną mu zdolność²⁰⁸. W sensie formalnym pod rozumienie podpada każdy sposób poznawania. Również w sensie formalnym każde rozumienie jest oplecione jakimś znaczeniem. Oczywiście dalsze badania na ten temat przekraczają możliwości niniejszej pracy, niemniej dobrze jest widzieć horyzont problemu, z którego wyłania się także problem szczegółowy niniejszej pracy: istotno-

filozofię rozumienia, teorię refleksyjną, teorię komunikacji symbolicznej oraz jako interpretację egzystencjalną. Inne opracowanie tegoż autora to: *Tradycja hermeneutyczna w rozwoju filozofii nauki i edukacji w kulturze europejskiej* [w:] tenże: *Filozofia nauki i edukacji...*, op. cit., s. 139–156.

²⁰⁴ Zob. *Encyklopedia Katolicka*, t. VI, s. 770–773.

²⁰⁵ Zob. np.: E. Coreth, *Grundfragen der Hermeneutik*, rozdz. *Der Zirkel des Verstehens*, H.-G. Gadamer, *Koło jako struktura rozumienia* [w:] *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, Kraków 1993 czy J. Tischner, *Filozofia współczesna*, op. cit., s. 174.

²⁰⁶ E. Coreth, *Grundfragen der Hermeneutik. Ein philosophischer Beitrag*; H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, op. cit., O.F. Bollnow, *Das Verstehen. Drei Aufsätze zur Theorie der Geisteswissenschaften*, Main/Rhein 1949; Z. Krasnodębski, *Rozumienie ludzkiego zachowania*, Warszawa 1986.

²⁰⁷ Zob. na przykład artykuł: N.K. *Logothetis* (tłum. J. Zagrodzka) *Widzenie – okno na świat*, „Świat nauki”, nr 4/2000, s. 56–63.

²⁰⁸ Jak pisze L. Landgrebe „rozumienie nie jest aktem występującym obok poznania (...) lecz stanowi fundament poznawania”, zob. L. Landgrebe, *Rozumienie w naukach o duchu* [w:] *Wokół rozumienia...*, op. cit., s. 200.

ściowych podstaw rozumienia sytuacji wychowawczej jako metodologicznego wyznacznika pedagogiki *antropologicznej*. Znaczy to, że zanim wkroczy się w świat badań empirycznych (w sensie przyrodoznawczym) uczestnictwo badacza w świecie jest oplecione znaczeniami. Zwłaszcza, kiedy to uczestnictwo dotyczy nie tyle świata przyrody, co bezpośrednio drugiego człowieka i wspólnego im świata kultury, w tym świata sytuacji wychowawczych. Warto więc znać znaki zapytania wywodzące się z szerszego kontekstu, chociażby po to, aby samego siebie utrzymać w ryzach i nie sądzić, że za własną „miedzą teorii” świat się kończy. I tu wycinkowy, szczegółowy problem pedagogiczny musi być utrzymywany w horyzoncie całości tajemnicy człowieka, z poczuciem skromności własnej wiedzy o tym, kim on jest. A tej „tajemnicy”, co może wydać się niektórym dość zaskakujące, nieustannie „dotykają” właśnie praktycy wychowania (i naturalni i profesjonalni), kiedy im tak trudno jest uzyskać czyjeś rozumienie i zrozumienie, lub pojąć i wychwycić ścieżki rozumienia cudzego. Cały proces komunikacyjny rozgrywa się według rozumień²⁰⁹. Zawsze pojedynczy przejaw, ekspresja, wyraz są objaśniane według jakiegoś „klucza”, zawsze następuje ich odesłanie do jakiegoś horyzontu interpretacyjnego²¹⁰. Rozumienie nie polega na linearnym dołączaniu kolejnych danych, lecz na ich osadzaniu w całości. I tak, jak fragment czegoś może być rozumiany w relacji do nadrzędnej wobec niego całości, tak całość czyjegoś rozumienia uzyskuje nową jakość (a może nawet przeobrazić się nie tylko jakościowo, ale i istotowo) dzięki zrozumieniu owego fragmentu. Całość i część łączy wzajemność, a nie tylko hierarchia. Całość musi też pozostać otwarta na zmieniające się części, które wpływają na jej przemianę. To już nie jest sprzężenie zwrotne, lecz rozwijająca się i rozszerzająca spirala. Tak rozumieniem

²⁰⁹ Problem pedagogiczny polega jednak najczęściej na tym, że dominujące jest rozumienie dorosłych. Interpretacja tego co postrzegam automatycznie i bezrefleksyjnie nakłada „czapkę” rozumienia własnego. Nie chodzi tu o rozstrzygnięcie kto ma rację. Być może dorosły. Chodzi tu o brak spotkania horyzontów interpretacyjnych, czy inaczej argumentacyjnych. Za Buberem można stwierdzić, że nie został spełniony warunek pierwszy: odsunięcia od siebie bytu i wysłuchania (odpowiedzialność pedagogiczna polega zarazem na stworzeniu klimatu słuchania) jego samodzielności – tak jak on myślał, przetwarzał, wyprowadzał wnioski (M. Buber, *Pradystans i relacja* [w:] tenże, *Ja i Ty*, op.cit.). Samo „zmuszenie” kogoś do uzasadnienia swojego postępowania („zmuszenie” za pośrednictwem sytuacji doświadczenia wolności) ma charakter wychowawczy. Trzeba się uczyć myśleć według wartości i ich porządku (sformułowanie za J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1982). Wypowiedź jest „materiałem” nad którym praca pedagoga dopiero się zaczyna. Być może trzeba będzie pozwolić wyprowadzić z błędu... Lecz **jak** to zrobić? To kolejny otwarty problem pedagogiczny. Tym trudniejszy, im większa świadomość wychowawcy co do potrzeby przestrzegania zasady postrzegania człowieka jako bytu *per se* i zasady naprowadzania na obiektywną istotę wartości odślanianej konkretną sytuacją wychowawczą i życiową, wartości którą trzeba zrealizować w sposób subiektywny, tak aby pomiędzy tym co subiektywne i co obiektywne zapanała harmonia.

²¹⁰ Zob np. W. Dilthey, *Rozumienie i życie* [w:] *Wokół rozumienia*, op. cit., m.in. s. 42–44, 47–48.

człowiek „buduje” siebie i swoje życie, którego punktem centralnym, swoistym człowiekowi „epicentrum” jego egzystencji staje się sens. Oczywiście, nie należy z tego wyprowadzać wniosku, że człowiek, jeśli już nawet dostrzegł strukturę swego rozumiejącego istnienia, to jest w stanie nad nią zapanować. Może w jakimś stopniu ją korygować, uzupełniać, pogłębiać, ale nie on jest jej ostatecznym dysponentem.

Rozumiejącym sposobem poznawania rzeczywistości rządzi jednakże nie tylko rozum. Władają nim jeszcze uczucia oraz pewna, wrodzona konstrukcja biopsychiczna, ujawniająca się indywidualnym doświadczeniem własnej przyrodzoności. W pedagogice tego horyzontu nie wolno lekceważyć. Zanim jednak przejdziemy do rozważań z obszaru pedagogiki, to przyda się kilka dodatkowych informacji.

I.B.2.2. Z historii „naukowości” procesu rozumienia

Różnicowanie procesu rozumienia można przeprowadzić, wskazując rozumienie w łączności ze sprawą ludzkiego bytu i ludzkiego poznania. Człowiek doświadcza przede wszystkim tych dwóch podstawowych dla siebie faktów: że jest i że poznaje. Te dwie sprawy są silnie z sobą związane. Jeśli człowiek siebie spyta: w jaki sposób jest? i odpowie: jestem rozumiejąc, to znaczy że istnieje (jest–w–świecie), bo ten świat jakoś pojmuję. Rozumienie staje się tu podstawową strukturą istnienia²¹¹. Człowiek przychodzi na świat i w którymś momencie autorefleksji odkrywa, że w zasadzie sposób jego istnienia jest ściśle warunkowany procesem rozumienia. To dzięki niemu człowiek tak naprawdę doświadcza swego istnienia. Zaczyna wtedy pojmować (rozumieć), że rozumienie jest czymś, co zastaje jako obecne w nim samym, lecz że ta obecność rozumienia, jako ona sama, pozostaje poza siłą sprawczą woli i intencji. Ono jest, choć nie zawsze człowiek wie, że jest, a tym bardziej jakie ono jest. Zawsze jednak jest jakieś, czego człowiek nie musi reflektować własną świadomością, lecz po prostu według²¹² niego żyć. W tym sensie ontologicznym człowiek jest „skazany” na swe rozumiejące istnienie. W takim znaczeniu też rozumienie uprzedza naukę, zwłaszcza, gdy wychodząc od szerokiej interpretacji kultury człowieka, nauka zоста-

²¹¹ Zob. A. Folkierska, *Wychowanie i pedagogika w perspektywie hermeneutycznej* [w:] *Źródła do dziejów wychowania...*, op. cit. A. Folkierska pisze: „Rozumienie jest sposobem bycia w świecie. Dlatego też ma walor nie teoriopoznawczy, lecz ontologiczny. Myśl rozumiejąca nie sytuuje się w danej już z góry opozycji podmiotowo-przedmiotowej, rozumienie jest już zawsze rozumieniem siebie samego w związku ze światem, w którym bycie przytomne (*Dasein*) zawsze już jest, istnieje, dzieje się” (s. 663); oraz T. Gadacz, *Poznawać czy rozumieć? Hermeneutyczne podstawy filozofii człowieka* [w:] *Hermeneutyka a psychologia*, op. cit.

²¹² Pierwowzorem sformułowania: „według” jest tytuł książki J. Tischnera, *Myślenie według wartości*, Kraków 1982.

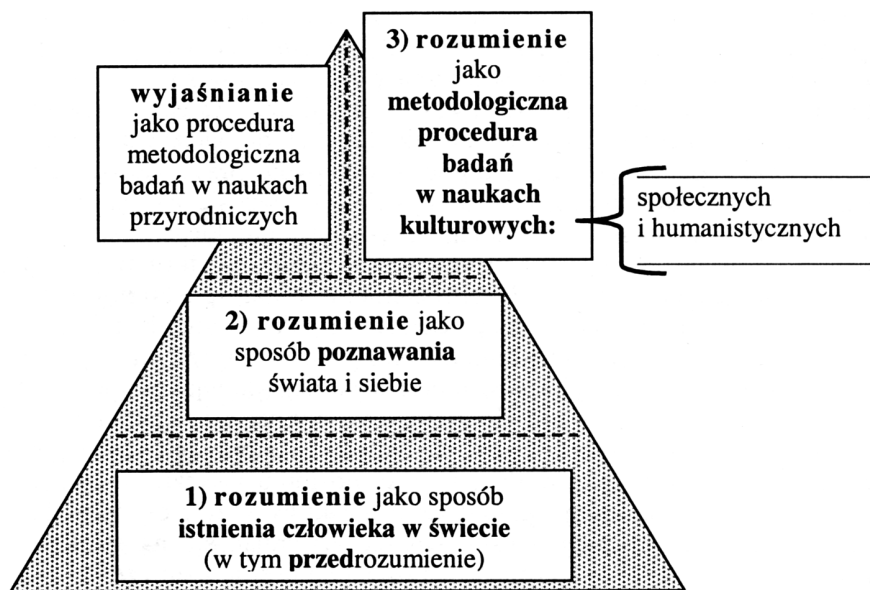
nie umiejscowiona wśród zjawisk ją charakteryzujących. W związku z tym nawet najbardziej aspirujące do obiektywności założenia badań empirycznych, bazujących na teoriach z takich badań wyprowadzonych, wsparte są na przesłankach pozaempirycznych. Rozumienie „czegoś jako czegoś” jest dane człowiekowi samą tylko jego ludzką podmiotowością. I nic więcej. Jeśli jednak przejdzie się na poziom wyżej, to okaże się, że w jakiś sposób można sterować własnym rozumieniem, ponieważ jako istota intencjonalna, właśnie w poznaniu, czyli jakby formalnym procesie ustalania indywidualnej relacji ze światem i z sobą samym człowiek może spytać: jak jestem? Jeśli pada pytanie o *jak* to znaczy, że pytający wydobywa się ze stanu doświadczenia: *że* jest i próbuje w związku ze spostrzeżeniem różnych aspektów istnienia własnego i świata rozwiązać problem na poziomie poznania, czyli epistemologii. Jak człowiek poznaje świat i człowieka? Tu odsłania się cały wachlarz możliwości przedmiotowego i metodologicznego różnicowania. Samo rozumienie pojawia się w pewnym zawężeniu w odniesieniu do tego wszystkiego, co jest dziełem, wyrazem, świadectwem istnienia człowieka, potwierdzeniem jego wyjątkowości, mianowicie: duchowości, która wyróżnia go w świecie, którego „trwale zarejestrowanym świadectwem” jest kultura. Jesteśmy z powrotem u samych podstaw klasyfikacji nauk i ich metodologicznych swoistości. Przyroda ma swoje prawa, człowiek ma swoje prawa. Rozumienie, będąc strukturą ludzkiego „bycia-w-świecie”, pojawia się jako najgłębsza i najbardziej podstawowa metodologiczna osnowa ludzkiego poznania²¹³. Zarówno w wyjaśnianiu, jak i rozumieniu aktualna jest formalna struktura hermeneutycznej spirali. *Przedrozumienie* wiąże sposób interpretowania świata zarówno przez przyrodoznawcę, jak i humanistę. Bazując nadal na strukturze spirali rozumienia oraz jej merytorycznym wypełnieniu poprzez *znaczenia*, proces rozumienia podlega kolejnym specjalizacjom, zależnie od przedmiotu, do którego się odnosi, od tego: co ma zostać zrozumiane. Ta specjalizacja, na kolejnych stopniach uszczegółowiania, może zostać doprowadzona aż do poziomu wskazań metodycznych służących badaniu np. gramatycznej struktury zdania czy formalno-merytorycznej kompozycji tekstu. Zawsze, opierając się na strukturze wzajemnego odniesienia części do całości i całości wobec części. Jako metoda „rozumienie” służyło objaśnianiu przede wszystkim tekstów religijnych, filologicznych oraz prawnych.

Potencjalnie przedmiotem rozumienia może być (a w zasadzie jest) wszystko, ponieważ myśl człowieka zawsze stapia się z jakimś horyzontem, który dla niego samego może pozostawać niewidoczny i poza możliwością odsłonięcia ze względu na subiektywne w nim zakorzenienie

²¹³ Zob. A. Folkierska, *Wychowanie i pedagogika w perspektywie hermeneutycznej*, op. cit., „(...) pytanie hermeneutyczne jest pytaniem uniwersalnym, pytaniem o warunki, możliwości każdego rozumienia; zarówno tego, które jest udziałem nauki, jak i sztuki, jak i wszelkich innych form składających się na ludzkie doświadczenie”, s. 663.

podmiotu poznającego. Wyjaśnianie przyrodoznawcze też jest warunkowane strukturą rozumienia, zwłaszcza przy formułowaniu założeń i interpretacji wyników.

Wymienione trzy poziomy rozumienia pozostają wobec siebie w relacji „nadbudowywania”. Fundamentem jest rozumienie na **poziomie istnienia**, naturalnego uczestniczenia w świecie (bycia-w-świecie)²¹⁴. Ten rodzaj rozumienia jest określany *przedrozumieniem*, zwracając uwagę na możliwość jego metodologicznego opracowywania. Nauka powstaje właśnie na tym poziomie: systematyzowania powstającej refleksji nad własnym byciem-w-świecie oraz precyzowania jej pola oglądu. Tak nad poziomem bycia nadbudowuje się **poziom rozumienia jako poznania**, podlegając kolejnemu **uszczegółowianiu metodologicznemu na poziomie nauk kulturowych** (a też metodycznemu w ramach nauk humanistycznych i społecznych).



Rys. 11. Poziomy interpretacji „rozumienia” oraz jego relacja do procesu „wyjaśniania”

Wskazanie tych trzech poziomów rozumienia: **bycia, poznania, badania** ma niebagatelne konsekwencje również dla badań pedagogicznych. Z tego względu, że w poznawaniu rzeczywistości wychowawczej (sytuacji wychowawczej) jest miejsce na zaistnienie

²¹⁴ Sformułowanie „bycie-w-świecie” pochodzi z filozofii M. Heideggera, zob. np. J. Mizerska, *M. Heidegger – myślenie bycia* [w:] J. Tischner, *Filozofia współczesna...*, op. cit., s. 89, E. Coreth, *Grundfragen...*, op. cit., s. 95–97.

wszystkich interpretacji rozumienia, ponieważ to sama pedagogiczna *praxis* otwiera przed badaczem takie właśnie możliwości. Wszelkie więc spory metodologiczne zaczynające się od pytania rozstrzygnięcia: „czy?” są pytaniami niepotrzebnymi. Jeśli pytać i dyskutować, to raczej nad tym: w jakiej zależności pozostają względem siebie te sposoby poznawania rzeczywistości? Zarówno te trzy interpretacje rozumienia, jak i proces wyjaśniania.

Przyglądając się klasyfikacji nauk przedstawionej przez A. Anzenbachera (rys. 2) trzeba wskazać, że metodologiczny rozłam nauk przebiega w dwóch kierunkach: horyzontalnie i wertykalnie. Horyzontalnie to znaczy, że linia przebiega pomiędzy naukami uniwersalnymi i realnymi, a uzasadnia ją zupełnie odmienna interpretacja pierwotnego przedmiotu wszelakich badań, jakim jest doświadczenie życia oraz kryteria jego rozpoznania²¹⁵. Rozłam wertykalny zaznacza się pomiędzy przyrodą i kulturą oraz pozostaje niejako „wewnętrzny” rozłamem nauk szczegółowych. Niemniej i w obszarze nauk humanistycznych dominowało nieraz wąskie rozumienie doświadczenia, pochodzące z nauk przyrodniczych, które jednocześnie, w jakimś momencie historii nauk uznane zostało jako jedyne za „naukowe” i narzuciło naukom kulturowym własny sposób przygotowania przedmiotu do badań. Szczególnie było to widoczne w obrębie nauk społecznych, wśród których sytuowano pedagogikę.

W metodologii ważne jest jeszcze, obok ustaleń dotyczących właściwości przedmiotu, ustalenie relacji, jaka pomiędzy nimi zachodzi. Ta relacja w badaniach nauk przyrodniczych jest wyznaczana poprzez związki przyczynowo-skutkowe, które cechuje konieczność wystąpienia następstwa. Determinizm wyklucza więc brak wystąpienia jakiegoś zjawiska. Jeśli tak się dzieje, to znaczy, że zaszły okoliczności, które przyczyniły się do powstania wyjątku. Była inna przyczyna, którą można jednak ustalić, mierząc parametry jakiegoś zjawiska. Przy spojrzeniu nieco uważniejszym można dostrzec, że i tu rozumienie *według czegoś* ma swoje istotne miejsce. Wysuwane wnioski posiadają horyzont jakichś teorii, ale może też i stereotypów. Wyjaśnianie jest częścią rozumienia życia, przynajmniej w odniesieniu do człowieka, który *jakoś* chce uzgodnić siebie ze światem, a nie świat z sobą. Współcześnie, czystość metodologiczna jest dość trudna do ustalenia, a może już i zbędna, ze względu na przedmiotową interdyscyplinarność, która wymusza sięganie po różne sposoby poznawania jakiegoś zjawiska (fenomenu). Nad tymi problemami z perspektywy *meta-* pracuje metodologia nauk w obrębie filozofii. Na poziomie badań szczegółowych pewne pytania muszą zostać odsunięte, ponieważ przysłoniłyby właściwy przedmiot zainteresowania.

Zostało nadmienione wyżej, że z chwilą rozpoczęcia systematycznie prowadzonego procesu badawczego, musi zostać odpowiednio do nich

²¹⁵ Do interpretacji doświadczenia życia wróć przy okazji charakteryzowania pojęcia *Lebensweltu*.

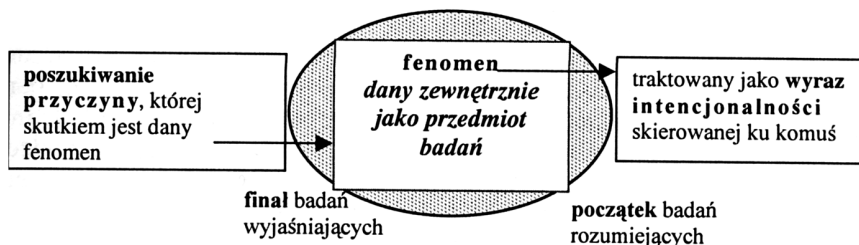
„przygotowany” przedmiot badań. O ile jednak to przygotowanie przedmiotu w naukach przyrodniczych polega na zredukowaniu doświadczenia potocznego do danych obserwowalnych i jest to uzasadnione samym przedmiotem (koło hermeneutyczne i tu się „kręci”), to nie znajduje już pełnego uzasadnienia w odniesieniu do świata kultury. Związki przy czynowo-skutkowe i prawa na nich budowane tak naprawdę nie rządzą życiem i kulturą twórczością człowieka.

Z perspektywy historycznej objaśnianie tego, czym jest rozumienie przebiegało nieco inaczej. Wspomniany rozwój empiryzmu oraz definiowanie tego, co naukowe według kryterium wąsko rozumianego doświadczenia doprowadziło do pewnego zamętu w naukach humanistycznych i filozoficznych, jednak nie zdołało wykluczyć hermeneutyki, która na początku XIX wieku stała się przedmiotem żywszego zainteresowania. Sztuka interpretacji tekstów: religijnych i świeckich stała się domeną już nie tylko nauk filozoficznych i filologicznych, lecz również historycznych. Podstawowe założenie brzmiało, że historia człowieka jest dostępna poprzez teksty, które trzeba odczytywać²¹⁶. Co mogło być tekstem? Początkowo wszystko, co zostało dosłownie zapisane. Kiedy jednak spojrzano na „tekst” od strony jego twórcy, czyli intencjonalnie działającego człowieka – istotę, która pragnie wyrazić siebie i swoją czasoprzestrzenną sytuację w jakiś trwale zarejestrowany sposób, trzeba było z poziomu faktów przejść na poziom sensu. Różnica metodologiczna polega tu przede wszystkim na możliwości zmysłowej obserwacji. Fakty są widoczne, sens nie. Sens posiada swoje wyrazy. W procesie rozumienia badamy więc to, co jest ukryte pod danymi zmysłowymi. Zadanie polega na tym, by wychodząc od tego, co widoczne, dotrzeć do tego co niewidoczne, lecz uzasadnia istnienie tego... co widoczne. Pojęcia: „widoczne” i „niewidoczne” można zastąpić wyrażeniami: „zewewnętrzne” i „wewnętrzne”²¹⁷. Poprzez to, co dane zewnętrznie trzeba wychwycić to, co dane wewnętrznie i stanowi warunek (nie przyczynę) wystąpienia interesującego badacza fenomenu. To, co dane zewnętrznie nie przedstawia się jednak jako punkt „dojścia”, lecz jako punkt „wyjścia”. W tym zdaje się tkwić istota

²¹⁶ „Pochodzenia problemu hermeneutycznego należy szukać w tych dziedzinach nauki, których podstawową sprawą jest wykładnia tekstu: w prawodawstwie, a przede wszystkim w teologii ewangelickiej, wysuwającej zasadę zapisu (sola scriptura) przeciwko zasadzie tradycji i tym samym ustawiającej się na fundamencie, który zawsze trzeba najpierw przyswoić hermeneutycznie, by mógł mieć siłę nośną. Dlatego to właśnie głównie teologowie byli tymi, którzy od czasów reformacji starali się rozumienie hermeneutyczne uporządkować w hermeneutykach i systematycznie je wyklądać”, H. Schnädelbach, *Filozofia...*, *op.cit.*, s. 174–175.

²¹⁷ Według W. Diltheya: „(...) nazywamy rozumieniem proces, w którym rozpoznajemy to, co wewnątrz po znakach danych zewnętrznie i zmysłowo”, W. Dilthey, *Gesammelte Schriften*, Bd. V, s. 318, za: H. Danner, *Methoden...*, München 1998, s. 26. Zob. też K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna...*, *op. cit.*, s. 27–30.

odmienności procedur metodologicznych występująca pomiędzy badaniami nad przyrodą i kulturą.



Rys. 12. Badany fenomen pomiędzy wyjaśnianiem a rozumieniem

Można by powiedzieć, że tam gdzie badania wyjaśniające kończą swe poszukiwania, rozpoczynają je nauki rozumiejące. Z tym że współzależność istniejąca pomiędzy wyjaśnianiem a rozumieniem jest o wiele szersza. Powtórzmy to, co już zaznaczaliśmy. Rozumienie uprzedza teorie nauk realnych. One same już są warunkowane jakimś *przed*rozumieniem. Można obserwować, jak warstwowo układa się spirala interpretacji, jak kolejne horyzonty nadbudowują się nad sobą i jak wyjaśnianie zostaje włączone w ogólny proces zdobywania wiedzy o człowieku, zajmując miejsce gdzieś „po drodze”. Założenia wstępne jego badań są z jednej strony warunkowane rozumieniem, z drugiej uzyskują swój sens dopiero w horyzoncie rozumienia.

I.B.3. Charakter i znaczenie badań istotnościowych w pedagogice

I.B.3.1. „Świat życia codziennego” jako podstawa badań istotnościowych²¹⁸

Aby lepiej uwypuklić zasadność prowadzenia w obszarze pedagogiki badań typu istotnościowego, trzeba na chwilę wrócić do samego problemu „kryzysu” badań pedagogicznych oraz pedagogii, spowodowanego

²¹⁸ Na znaczenie kategorii potoczności w tworzeniu wiedzy pedagogicznej oraz „osobistych teorii” pedagogów zwraca się coraz większą uwagę. Przeglądowo zagadnienie to opracował R. Leppert w książce *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu nauczycieli*, rozdz. *Z problematyki dotyczącej kształcenia nauczycieli*, Bydgoszcz 2002.

nadmiernym akcentowaniem zasadności empirycznych procedur badawczych w obszarze nauk społecznych, do których, bez wątpienia, należy pedagogika. W tym sensie pedagogika wpadła w „pułapkę” obiektywizmu naukowego, w jego wymiarze totalnym i jako nauka zaczęła przechodzić pewien kryzys²¹⁹, związany właśnie ze zbyt dużym zaufaniem naukowców do wiedzy naukowej rozumianej na wzór neopozytywistów i z tej perspektywy uprawomocniającej pedagogikę jako naukę. Tak wygląda jedna strona problemu. Druga odsłania zjawisko zupełnego od nich odchodzenia w stronę szerokich możliwości metodologicznych ujawniających się pod postacią hermeneutyki postmodernistycznej²²⁰. Można nieco przenośnie powiedzieć, że, uciekając przed jednorodnością metodologiczną²²¹, pedagogika wpadła w sidła pluralizmu, którym nie miały rządzić już żadne zasady oprócz tej jednej: zasady utrzymania równorzędności różnorodnych interpretacji rzeczywistości wychowawczej²²².

Czy ta zasada przeniesiona ze świata sztuki (głównie literatury) i filozofii do świata życia społecznego, a w nim wychowania nadal utrzymuje

²¹⁹ Mam na myśli „kryzys nauk”, jaki analizuje E. Husserl w *Krisis...*, a który jest przedmiotem analiz w cytowanych pozycjach: J. Rolewski, *Rozum, nauka...* op. cit. oraz *Świat przyglądany. Rozum i nauki społeczne*, red. Z. Krasnodebski, K. Nellen, Warszawa 1993.

²²⁰ Zob. np. K. Ablewicz, *Człowiek jako metodologiczny problem pedagogiki*, „Horyzonty Wychowania”, 1/2002.

²²¹ Zob. wspomniane już opracowania: T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Bydgoszcz 1989 lub *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji do heterogeniczności*, Warszawa 1997, czy J. Rutkowiak, *Odmiany myślenia o edukacji* oraz red. tejże *Pytanie – dialog – wychowanie*, Warszawa 1992, Z. Melosik, *Epistemologia postmodernizmu*, „Nieobecne Dyskursy”, cz. III, Toruń 1993.

²²² Nie przedstawiam ani nie ustosunkowuję się do przemian, jakie miały miejsce w historii metodologii nauk i filozofii nauki w XX wieku, z tego względu, że nie jest to bezpośrednio związane z przedmiotem badań niniejszego opracowania. Niemniej można wskazać interesujące i przystępne opracowania na ten temat, np.: M. Heller, J. Życiński, *Wszechświat i filozofia*, Kraków 1980 czy A. Chalmers, *Czym jest to, co zwiemy nauką?*, Wrocław 1993. Generalnie trzeba jednak nadmienić, że przedmiotem badań filozofii nauki jest przede wszystkim wzajemna relacja, jaka zachodzi pomiędzy naukami przyrodniczymi (głównie fizyką) a filozofią czy religią. Odpowiedź na pytanie, na ile przemiany zachodzące w obszarze tak rozumianej filozofii nauki rzutują na postrzeganie i sposób opisu rzeczywistości społeczno-kulturowej (w tym wychowawczej i edukacyjnej) wymaga odrębnych, bardzo wnikliwych, interdyscyplinarnych studiów. Ich przykładem w odniesieniu do edukacji może być wspomniana już książka J. Gniteckiego, *Filozofia nauki i edukacja...*, op. cit., czy materiały III Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej Pedagogów Ogólnych pod red. nauk. A. Pluty, *Pedagogika ogólna a filozofia nauki*, Częstochowa 1997. Niewątpliwie zagadnieniem będącym swoistego rodzaju „piętą Achillesa”, zwłaszcza w naukach kulturowych, pozostaje sprawa obiektywizmu wiedzy i subiektywności podmiotu poznającego (np. A. Chalmers, *Czym jest to...*, op. cit., s. 149–161, czy z zupełnie innej strony, z perspektywy nauk humanistycznych rozpatrujący ten problem O.F. Bollnow w książce *Das Verstehen. Drei Aufsätze zur Theorie der Geisteswissenschaften*, rozdz. *Zur Frage nach der Objektivität der Geisteswissenschaften*, op. cit., s. 71–92). Zagadnienie to częściowo poddaje studiom w drugiej części pracy.

swoją siłę przebicia twierdzeniem, że „Inność” uzyskuje rację bytu tylko z tego powodu, że jest „Inna, Nieporównywalna i Nieredukowalna?” Czy to założenie o „świętości Inności” wystarczy wychowaniu, czy też wychowawcy uparcie w swej pedagogicznej refleksji będą szukać jej potwierdzenia, ale też warunków, w których Inność – w sensie wychowawczym – uzyskuje sens, bądź warunków, które ową Inność czynią patologiczną? I to patologiczną nie tylko z perspektywy społecznych układów, ale z perspektywy istoty człowieka, czyli jakiejś idei człowieczeństwa?

Czy jest w tej sytuacji dla pedagogiki pewną drogą wyjścia zdobywanie wiedzy ogólnej, podstawowej, tym razem na drodze hermeneutyki fenomenologicznej, to okaże się w trakcie badań – sądzę, że nie tylko tych. Jedno jest pewne, że trzeba znaleźć jakiś sposób przybliżający do prawdy, który byłby możliwy do wykorzystania w warunkach naturalnych, w warunkach życia codziennego. Z metodologicznego punktu widzenia zadanie wydaje się karkołomne, ponieważ trzeba pogodzić, jak już zostało wspomniane wcześniej, dwie sprawy, które dotąd człowiek starannie rozdzielał – przynajmniej w pedagogice „naukowej”: poznanie i uczestnictwo. Nie ma co do tego złudzeń, że uda się uzyskać wynik w pełni zadowalający. Trzeba jednak czynić starania, by nauczyć się żyć i poznawać w tym poznawczo-egzystencjalnym paradoksie. Pedagog ze swoimi badaniami jest ulokowany pomiędzy wiedzą naukową a wiedzą egzystencjalną, które w tradycyjnym rozumieniu nieustannie z sobą konkurują. To współzawodnictwo na terenie pedagogiki powinno jednak zostać przezwyciężone; nie tyle poprzez koncentrację wysiłku badawczego na przyznawaniu racji którejś z nich według zasady alternatywy: albo – albo, lecz raczej skupieniu się na wykorzystaniu tego, co one wnoszą do wiedzy o człowieku i jego życiu, traktując je raczej jako horyzont, który pozwala lepiej dostrzec dane zjawisko, lecz nie przesądza o jego charakterze. Trzeba raczej próbować odnaleźć pomiędzy nimi relację polegającą na wzajemnym wspieraniu i uzupełnianiu. Trzeba się skoncentrować na poszukiwaniu harmonii życia przedstawiającej się w doświadczanych dysonansach poznawczych. Wydaje się, że poprzez badania istotnościowe i ich metodologię można uczyć się pokornego i cierpliwego poznawania sytuacji wychowawczej (w całej jej antropologicznej i aksjologicznej złożoności); poznawania, które nie utraci mądrości płynącej z wewnętrznego sensu samego życia. Stąd też prowadzenie systematycznych rozważań na temat świata przeżywanego (*Lebenswelt*) oraz wiedzy przez niego „dostarczanej” – *doxy*²²³ – są dla pedagogiki nie tylko interesujące, ale też potrzebne.

Nie jest moim zadaniem ustosunkowywanie się do koncepcji Husserla oraz prowadzenie z nim polemiki, zwłaszcza, że pojęcie „świata przeży-

²²³ Szersze opracowanie tego zagadnienia B. Waldenfels, *Pogardzana doxa. Husserl i trwający kryzys zachodniego rozumu* [w:] *Świat przeżywany...*, op. cit. oraz J. Rolewski, *Rozum, nauka...*, op. cit.

wanego” weszło już do terminologii nauk społecznych głównie za pośrednictwem Alfreda Schütza²²⁴, a w związku z tym odnalazło swe miejsce w obszarze nauk szczegółowych. Warto tylko zwrócić uwagę na kilka spraw, które wymagają respektu ze strony pedagoga, jako badacza i uczestnika rzeczywistości wychowawczej. Przede wszystkim interesujące jest samo pojęcie „świata przeżywanego”²²⁵, które oznacza:

„(...) ogólną strukturę świata, ukonstytuowaną w przednaukowym doświadczeniu, pierwotną warstwę świata, utożsamianą przez Husserla z daną naocznie przyrodą”²²⁶.

Ale nie tylko. Istnieje pewne a priori dziejowe, które samo z siebie jest czymś ahistorycznym, niemniej odnoszącym się do dziejów człowieka (w tym realizacji ich ciągłości poprzez wychowanie – aut.), czymś, co warunkuje i kształtuje ich „powierzchniową postać”²²⁷. To tę aprioryczną strukturę konkretnych, bo ostatecznie doświadczanych transcendentálną subiektywnością *Lebensweltów* zakładają wszelkie nauki i to ona właśnie stanowi ich ostateczny fundament²²⁸.

„Świat, jako świat naszej życiowej codzienności, ma już przednaukowo struktury »takie same« jak te, które wraz z ich substancją (...) nauki obiektywne zakładają jako aprioryczne struktury świata istniejącego »w sobie« i określanego »prawdami w sobie«”²²⁹.

Zwrócenie uwagi na ogólną i uniwersálną strukturę świata przeżywanego, na jego aprioryczną i istotową formę²³⁰ otwiera przed refleksją pedagogiczną pole badań, dzięki którym pedagogia może odnajdywać swój kierunek i nawracać, gdy utylitarność świata *techné* zechce zawładnąć jej autonomią. *Doxa*, już nie „pogardzana”, może stać się polem badań docierających do wiedzy istotnościowej, ponieważ to ona jest pierwszym jej wyrazem. Również badań źródłowych dla możliwości ustalenia tego, co warunkuje sens wychowania i co stanowi jego niezbywalne warunki. Poznanie, które jest zakorzenione w sytuacji człowieka, które jest „konkretno-naoczne” i „subiektywno-relatywne” przekracza *doxę* jako zwykłą potoczność, jest czymś więcej, czymś co może rościć sobie prawo do au-

²²⁴ Np.: A. Schütz, T. Luckmann, *Struktury życia codziennego*, B.I., Frankfurt am Main 1979 oraz *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, red. M. Staś-Romanowska, Warszawa–Wrocław 1995.

²²⁵ Na temat historii tego pojęcia zob.: Z. Krasnodębski, K. Nellen, *Wstęp [w:] Świat...*, op. cit., s. 7–24. S. Walczewska tłumaczy „Lebenswelt” jako „świat życia codziennego”, E. Husserl, *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentálna*, Kraków 1987.

²²⁶ Z. Krasnodębski, K. Nellen, *Wstęp [w:] Świat...*, op. cit., s. 17.

²²⁷ J. Rolewski, *Rozum, nauka...*, op. cit., s. 54.

²²⁸ „Rozumne w swej najgłębszej istocie staje się dla Husserla to, co w całej tradycji europejskiej racjonalności było pozbawione: świat przeżywany”, tamże, s. 55.

²²⁹ E. Husserl, *Kryzys nauki*, przeł. J. Szewczyk, s. 108, cyt. za: J. Rolewski, *Rozum, nauka...*, op. cit., s. 39.

²³⁰ J. Rolewski, *Rozum, nauka...*, op. cit., s. 37.

tonomii²³¹. *Doxa* kryje w sobie, a zarazem odsłania tym, którzy chcą się pokorną refleksją przedrzeć poza jej warstwę przyzwyczajenia i codziennego rytuału, świat sensu, który jest człowiekowi „podawany” w jego przeżywaniu świata, a precyzyjniej doświadczaniu świata (przynajmniej w odniesieniu do wychowania). Jeśli wkraczam w *doxę*, jeśli próbuję ją zobaczyć taką, jaka ona jest, jaką się prezentuje, to stosując zabiegi zawieszania jej ważności i stosując w odniesieniu do jej jakby pierwszej warstwy, danej bezrefleksyjną oczywistością rozumienia, jako swobody codziennego bycia, *epoché*, mogę odsłaniać kolejne warstwy sensu, kierując swym myśleniem zawsze związanym z jakimś horyzontem interpretacyjnym, konsekwentnie jednak nakierowanym na istotę sprawy.

„Świat codziennego życia, który wszystkie praktyczne wytwory (nawet te nauk obiektywnych jako faktów kulturowych, przy wstrzymaniu się od wzięcia udziału w ich zainteresowaniach) przejmują w siebie bez zastrzeżeń, jest co prawda odniesiony do podmiotowości w nieustannych zmianach swych relatywizacji. Jednak jakkolwiek nieustannie by się zmieniał, jakkolwiek byłby korygowany, zawiera zawsze w sobie swą typowość, wynikającą z praw istotowych, z którą związane jest wszelkie życie, a tym samym wszelka nauka, której ona stanowi »podstawę«. Tak więc ma on też swą ontologię, dającą się zbudować w oparciu o czystą oczywistość”²³².

Podobne stanowisko reprezentował też A. Fischer w *Deskriptive Pädagogik*²³³.

Wydaje się, że wychowanie jako międzypokoleniowy sposób bycia człowieka w dziejach, jako ludzki sposób utrzymania własnej dziejowości, ale w aspekcie „człowieczeństwa” jako charakteru, znamion osoby ludzkiej, podpada pod ową „ontologię świata przeżywanego” i zarazem pewną *aprioryczną* strukturę „życia w świecie”, która, jak chcemy pokazać w dalszych badaniach, jest w odniesieniu do sytuacji wychowawczej strukturą aksjologiczną²³⁴.

W tym sensie pojęcie „świata przeżywanego” jest kluczowe dla zrozumienia zasadności badań istotnościowych również w pedagogice. Z tym, że trzeba by przeprowadzić niewielką korektę językową i raczej posługiwać się pojęciem świata *doświadczanego* (aniżeli przeżywanego), a to z tego powodu, że doświadczenie wnosi dla człowieka więcej niż przeżycie. Zależy to zresztą od interpretacji samego pojęcia „przeżywany” i poprzez to pojęcie tłumaczenie *Lebenswelt*, co dosłownie znaczy „świat

²³¹ B. Waldenfels, *Pogardzana doxa...* [w:] *Świat...*, Z. Krasnodębski, K. Nellen, *op. cit.*, s. 109.

²³² E. Husserl, *Kryzys...*, tłum. J. Szewczyk, s. 116, za: J. Rolewski, *Rozum, nauka...*, *op. cit.*, s. 65.

²³³ A. Fischer, *Deskriptive Pädagogik* [w:] *Leben und Werk*, B.2. München 1950 oraz [w:] *Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft*, (Hrsg) S. Oppolzer, Bd. I, München 1966.

²³⁴ Określenia tego użył W. Stróżewski w tekście *Aksjologiczna struktura człowieka* w tenże: *O wielkości...*, *op. cit.*, Kraków 2002.

życia". Pojęcie to wnosi z sobą obecność świata i życia jako zjawisk autonomicznych, choć z sobą splecionych przeróżnymi „węzłami sensów”. Jeśli odniesiemy do takiego rozumienia „świat prze-żywany” to wszystko w porządku. Jeśli natomiast skojarzymy „przeżycie” nie tyle z fenomenem „życia” jako takiego, co „przeżyciem” o charakterze li tylko emocjonalno-uczuciowym, to uzyskamy zupełnie inne znaczenie. Mianowicie czegoś indywidualnego, co odnosi się do psyche danego indywiduum i jest warunkowane wyłącznie jego cechami²³⁵. Z poziomu metafizycznej refleksji nad życiem trzeba wtedy zejść na poziom jego fizycznego przeżywania. Przejsz z poziomu rozważań uniwersalnych, filozoficznych na poziom rozważań szczegółowych, psychologicznych, partykularnych. W konsekwencji oznacza to zupełnie odmienną perspektywę badawczą, jak również co innego staje się przedmiotem badań. Aby jakoś ustrzec się przed tymi nieporozumieniami związanymi z nieporadnością językową w nazywaniu pewnych fenomenów, proponuję wprowadzić raczej pojęcie doświadczenia. I ono pojawia się przy okazji niemieckiego *Lebenswelt* jako *Erfahrungswelt*²³⁶. Na użytek niniejszych badań przede wszystkim ono zostanie wykorzystane, ponieważ wydaje się pojęciem bardziej adekwatnym w stosunku do opisywanych zjawisk. To właśnie z kolejnych doświadczeń człowiek tworzy, a zarazem przez nie jest tworzony aksjologiczny zrab jego osobowego charakteru, talentów, a też życiowej filozofii. Doświadczenie życia, tudzież proces doświadczenia życia posiadają wiele cech, które w procesie wychowania, jako pracy dorosłego z dzieckiem, trzeba respektować, tak jak należy respektować siłę zastanych praw przyrody. Podobnie zresztą jak one, w sposób zupełnie nieoczekiwany i z trudną do opanowania siłą, owa wewnętrzna struktura samego doświadczenia życia, czyni z człowieka niejako swoją ofiarę. Doświadczenia nadchodzą nieoczekiwanie, tak jak woda w powodzi, i człowiek, bazując tylko na własnym przygotowaniu i wewnętrznych zdolnościach, może stawić im czoła, ratując siebie i wyzyskując naukę płynącą z sytuacji lub się poddać, wątpiąc we własne zdolności. Ludzkie doświadczenie życia, a właściwie rozmaite momenty doświadczenia czegoś przez dziecko oraz ich następstwa stanowią podstawowy „materiał”, z którym zmierza się wychowawca.

²³⁵ Szerzej przy problemach poznawczych sytuacji wychowawczej.

²³⁶ Na temat fenomenologii doświadczenia zob. też B. Baran, *Fenomenologia amerykańska. Studium z pogranicza*, Kraków 1989, s. 51–64.

I.B.3.2. Metoda badań istotnościowych: fenomenologiczna postawa i deskrypcja

Metodą właściwą dla tego typu badań jest opis fenomenologiczny, którego autorem w obszarze filozofii świadomości był Edmund Husserl²³⁷, jednakże kontynuatorzy jego myśli podjęli próbę rozwijania tej metody i adaptacji również w polu badań społecznych²³⁸. Możliwością jej wykorzystania w obrębie pedagogiki zainteresował się Aloys Fischer²³⁹, który w 1914 roku opublikował tekst zatytułowany *Deskriptive Pädagogik*²⁴⁰. Pozostaje on i współcześnie pierwowzorem oraz podstawą do wszelkich kontynuacji fenomenologicznych w obrębie antropologii *pedagogicznej*. Za pośrednictwem zaproponowanej i postulowanej przez siebie pedagogiki opisowej (deskrypcyjnej) A. Fischer chciał uzyskać istotnościowe poznanie faktu pedagogicznego. Przedmiotem poznania stawał się sam sens (istota) tego, co nazywa się „pedagogicznym”. Stąd badania istotnościowe, a nie tylko jakościowe. Jakkolwiek bowiem istota fenomenu wychowania wyrażana jest i unaoczniana poprzez rozmaite jakości, to ambicją badacza fenomenologicznego jest odsłonięcie istotnościowych (niezbywalnych) warunków umożliwiających powstanie oraz rozpoznawanie danej w doświadczeniu życia jakości jako pedagogicznej. W obszarze nauk pytanie A. Fischera brzmi: czy fakty pedagogiczne dadzą się odróżnić od faktów typu psychologicznego, socjologicznego, prawnego itp.?²⁴¹ W kontekście rozważań poprzednich rozdziałów oraz uwikłania pedagogiki jako nauki antropologicznej (o człowieku–dziecku w procesie wychowania i kształcenia) staje się nie-

²³⁷ Zob. np. J.M. Bocheński, *Współczesne metody myślenia*, Poznań 1992, s. 26 i dalsze, J. Krokos, *Fenomenologia Edmunda Husserla, Aleksandra Pfändera, Maxa Schelera*, Warszawa 1992, rozdz. I, oraz J.-F. Lyotard, *Fenomenologia*, cz. I, Warszawa 2000.

²³⁸ Np. A. Schütz, *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*, Frankfurt am Main 1974 oraz *Strukturen der Lebenswelt*, Neuwied, Darmstadt 1975. Zob. też Z. Krasnodęski, *Rozumienie ludzkiego zachowania*, op.cit. oraz *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*, zebrali i wstępem opatrzyli Z. Krasnodęski, K. Nellen, Warszawa 1993, również J. Sójka, *Filozofia i nauki społeczne. Czy możliwa jest fenomenologiczna socjologia?* [w:] *Kategoria potoczności. Źródła filozoficzne i zastosowania teoretyczne*, red. A. Jawłowska, Warszawa 1991.

²³⁹ Aloys Fischer (1880–1937) należał przed pierwszą wojną światową do uczniów E. Husserla, zwanych „grupą monachijską”, R. Ingarden, *Dążenia...*, op.cit., s. 270. Zob. też K. Kreitmair, *Aloys Fischer. Sein Leben – Seine Zeit – Sein Werk* [w:] *Aloys Fischer, Ausgewählte pädagogische Schriften*, besorgt von K. Kreitmair, Paderborn 1961.

²⁴⁰ A. Fischer, *Deskriptive...*, op.cit., zob. też K. Ablewicz, *Wiedza pedagogiczna w perspektywie fenomenologicznej* [w:] *Perspektywy i kierunki rozwoju pedagogiki*, red. J. Gnitecki, S. Palka, Kraków–Poznań 1999, J. Gnitecki, *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, op.cit., s. 30–33, M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, op.cit., s. 63–64.

²⁴¹ A. Fischer, *Deskriptive...* [w:] *Denkformen und Forschungsmethoden...*, op.cit., B.5, s. 95.

zwykle ważne posiadanie wiedzy podstawowej, w rozumieniu A. Fischera uniwersalnej, która stanowiłaby horyzont fundamentalny dla badań pozostałych. Tak jak spróbowano to pokazać na rys. 12 (s. 99). Punktem wyjścia wszelkich badań szczegółowych, zarówno jakościowych, jak i ilościowych miałyby być wiedza istotnościowa. Zadanie uzyskiwania takiej wiedzy wyznaczył pół wieku później O.F. Bollnow pedagogice *antropologicznej*. Metodą jej zdobywania ma być opis prowadzony na wzór opisu fenomenologicznego, z zastosowaniem fenomenologicznego oglądu danego fenomenu²⁴². O ile jednak Husserl jako przedmiot badań fenomenologicznych–filozoficznych wyznaczył dane świadomości, to w przypadku pedagogicznej (wychowawczej rzeczywistości) są one niewystarczające, ponieważ, jak zauważył to J. Tischner: świadomość jest zawsze świadomością czegoś²⁴³. Jest ukierunkowana na przedmiot, ma swój przedmiot. W przypadku badań fenomenologicznych w obrębie doświadczanego fenomenu wychowania musi zostać utrzymana łączność z tym, co jest dane poznaniu badacza, lecz co bytowo znajduje się poza nim. Nie tyle więc bada on procesy poznawczej świadomości lecz to, co ku niej się skierowuje samo z siebie jako przedmiot jej studiów, który ona chce poznać w całej jego istocie, biorąc jednak w tym wszystkim pod uwagę wpisane w poznającą świadomość poziomy **przed**rozumienia i rozumienia: potocznego i naukowego. W przypadku pedagogiki dane „przychodzą” ze świata konkretnego doświadczenia wychowania, a ściślej sytuacji wychowawczej.

„Takim jest żądanie wielu teoretyków poznania, by każda nauka na samym początku wyjaśniała sens własnych pojęć, co może czynić w dwojaki sposób: albo poprzez językową definicję podpadającego pod jakieś słowo zakresu znaczeniowego albo opis tego, co dane (*Gegebenheiten*), co przydaje temu słowu (i wszystkim pojęciom) jego znaczenie. Nie sens słowa więc, to znaczy sprecyzowanie jego aspektu językowego, lecz opis czegoś pomyślanego, co spoczywa u podstaw wszelkiego badania, nawet postawienia problemu warunkującego zadanie nauki. (...) **Na początku wszystkich nauk musi się więc opisywać, tzn. pytać, czym są wskazane słowami rzeczy i treści w swej przedteoretycznej postaci, jako »fakty« umożliwiające zaistnienie nauki, której problemy każdorazowo mogą zostać poddane w wątpliwość. Trzeba pytać: »czym jest dany przedmiot«, tak dalece opracowywać, aż dalsze pytanie okaże się ewidentnie bezsensownym.** Trzeba przy tym pytanie to nieu-

²⁴² O.F. Bollnow, *Pädagogische...*, op.cit., s. 121. Bollnow również odwołuje się do cytowanego tekstu A. Fischera *Deskriptive Pädagogik*.

²⁴³ Szerzej zagadnienie to zostało omówione w mojej pracy *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, gdzie na podstawie literatury niemieckiej oraz poglądów wybranych filozofów polskich została scharakteryzowana interpretacja hermeneutyki i fenomenologii, w sensie metodologicznym, jako sposobów poznawania rzeczywistości wychowawczej. W niniejszych badaniach, które próbują przejść z porządku metodologicznego do przedmiotowego przypomnienie oraz przedmiotowe sprofilowanie tej linii postępowania poznawczego jest konieczne. Wydaje się również ważne, by Czytelnik jednocześnie miał wgląd w szerszy metodologiczny kontekst prowadzonych badań.

stannie kierować na przedmiot jako taki, w jego sferze istnienia, ani od niego nie odbiegać, ani nie popadać w inne: »pytanie – >Co jest<« mianowicie pytanie rozumiejącej, inaczej wyjaśniającej teorii»²⁴⁴.

Rozumienie odśłania jakości oraz wskazuje na ich wzajemną nieredukowalność. Każde odniesienie do świata jest odniesieniem krytycznym. Ale to fenomenologia w jakimś sensie mówi stop i podejmuje wysiłek poznania już do niczego nieredukowalnego uzasadnienia jakościowej różnorodności. Każdy wyraz, każdy przejaw (*Erscheinung*), każda rzecz przedstawiając się w jakichś „wyglądach” (bo nie jednym), skrywa swój sens swoisty – taki, dzięki któremu może zostać rozpoznana jako właśnie ona, a nie co innego. Doświadczane przez człowieka fenomeny życia są przejawami sensu podstawowego, niezbywalnego, stanowiącego horyzont nie tyle ostateczny, finalny, co fundujący, umożliwiający rozwój poznania. Znaczy taki, który jest warunkiem możliwości rozumienia w ogóle. Odkryty sens funduje horyzonty dalszych rozumień. Sens inaczej nazywany jest istotą. By nie zagubić się w mnogości interpretacji i to interpretacji w zasadzie równoważnych, by świat nie pozostał tylko wielością „punktów widzenia”, trzeba poszukać tego, co czyni możliwym ludzkie porozumienie. Ale ludzie porozumiewają się z sobą zawsze w związku z czymś. Stąd i w tym przypadku (jak i w hermeneutyce) sens będzie sensem czegoś i czymś. Sensem czymś, ponieważ zakorzenionym, precyzyjniej – fundowanym – przez świadomość. I to świadomość czegoś. Świadomość nie istnieje sama dla siebie, tak jak i myślenie, czucie, radość, przyjaźń, miłość i inne akty duchowe. Świadomość, oprócz tego, że zawsze jest czymś, że w jej posiadaniu jest konkretny podmiot, będąc zarazem przez nią konstytuowanym, posiada swój przedmiot, skierowuje się ku czemuś. Może skierowywać się ku sobie samej, by poznawać siebie jako siebie, a może też skierowywać się na to, co nią nie jest, co wchodzi z nią we wzajemną relację poznawania. Tak więc świadomość wychowania skierowuje się ku szukaniu istoty tego, czym jest wychowanie.

Celem i ambicją pracy fenomenologa jest dotarcie do samej rzeczy, do ustalenia tego, co naprawdę jest dane. Z powrotem do rzeczy to zasada podana przez E. Husserla i zobowiązująca badacza. W poszukiwaniu istoty musi on przejść poza świat dany ludzkiej świadomości w sposób zmysłowy, obserwowalny dzięki swej fizyczności i na niej budujący własną obiektywność. Ludzka świadomość to nie tylko świadomość psychologiczna, wypełniona jedynie przeżyciami psychicznymi człowieka. Światu ludzkiej świadomości dane są przedstawienia obiektywne, które wcale własnej realności ani prawdziwości nie muszą potwierdzać ani ludzką psychicznością, ani fizycznością. Odwrotnie, w tym co dane fizycznie i doświadczane zmysłowo tkwi znacznie więcej aniżeli człowiek odczuwa własną fizycznością i postrzega zmysłami. W świadomości cze-

²⁴⁴ A. Fischer, *Deskriptive...*, op. cit., s. 90, 91 (wytuśzczenia moje).

goś jest coś o wiele więcej, aniżeli samo przeżycie. Z samego dotknięcia materiału i doznania jego szorstkości lub miękkości nie wynika poznanie go jako szorstkiego czy miękkiego. W dotknięciu, czuciu szorstkości i miękkości jest coś więcej aniżeli same dane zmysłowe, coś co wypełnia je i konstytuuje jako faktyczne doświadczenie. Jest to intuicja tego, czym jest szorstkość i miękkość. Ta intuicja prowadzi bezpośrednio do apriorycznie danej istoty czegoś doświadczanego. Zadaniem fenomenologicznego opisu jest więc na nowo obudzić w człowieku wrażliwość na to, co w doświadczeniu jest bezpośrednio i naocznie dane, oraz przyczynić się do uzyskania świadomości tego, co i jak właściwie jest dane²⁴⁵.

A oto jak określa zadanie i cel fenomenologii E. Stein, uczennica i asystentka E. Husserla:

„(...) celem fenomenologii jest wyjaśnienie, a przez to ostateczne uzasadnienie wszelkiego poznania. Aby ten cel osiągnąć, wyłącza ona ze swych rozważań wszystko, co w jakikolwiek sposób jest »powątpiewalne«, co da się usunąć. Przede wszystkim nie czyni użytku z żadnych rezultatów nauki szczegółowej.

(...) zastanówmy się bowiem, co oznacza owo wyłączenie: mogę wątpić, czy rzecz, którą przed sobą widzę istnieje, zachodzi możliwość złudzenia i dlatego muszę wyłączyć stwierdzenie (jej – przyp. aut.) istnienia, (...) tym jednak czego wyłączyć nie mogę, co nie podlega żadnej wątpliwości, jest moje przeżywanie tej rzeczy (...) wraz ze swym odpowiednikiem, z pełnym »fenomenem rzeczy« (jawiącym się jako ten sam przedmiot w rozmaitych ciągach spostrzeżeńowych lub przypomnieńowych), który zachowuje cały swój charakter i który można uczynić obiektem rozważania. (...) Każdy fenomen stanowi przykład, mogący służyć za podłoże dla [naocznego] rozważania istoty. Fenomenologia spostrzegania nie zadowala się opisem poszczególnego spostrzeżenia, ale chce zgłębić, czym w swojej istocie jest »spostrzeżenie w ogóle«”²⁴⁶.

Z perspektywy pedagogiki *antropologicznej* do wypowiedzi E. Stein można dopisać następujący komentarz:

Fenomenologia *wychowania* nie zadowala się opisem poszczególnych działań wychowawczych; ale chce zgłębić, czym w swej istocie jest »wychowanie w ogóle«. Z tym, że wychowanie, a tym jeszcze wyraźniej sytuacja wychowawcza, nie jest li tylko stanem mojej świadomości, w której tę sytuację rozważam, lecz jest zarazem samodzielnym obiektem mego odniesienia, w którym uczestniczę i czynię, i który swój kształt zawdzięcza w dużej mierze memu uczestnictwu. Istotową prawdę tego uczestnictwa uzyskuję (ja człowiek dorosły, dojrzały) dopiero wtedy, kiedy doświadczam ciężaru odpowiedzialności zastępczej, kiedy odkrywam, że jestem niejako w jej pułapce sytuacji. Ona wymaga zajęcia stanowi-

²⁴⁵ Zob. R. Ingarden, *Dążenia fenomenologów* [w:] *Z badań nad filozofią współczesną*, Warszawa 1963, s. 296.

²⁴⁶ E. Stein, *O zagadnieniu wczucia*, Kraków 1988, s. 15–16.

ska i temu towarzyszy poczucie nieodwołalności. Doświadczenie nieodwołalności czynu to zarazem doświadczenie własnej bezradności wobec czasu. Świadomość tej nieodwołalności to podstawa odpowiedzialności²⁴⁷.

Doświadczenie fenomenu, jakim jest sytuacja wychowawcza oraz bycie w niej obecnym sprawiają, że poznanie istotnościowe jest tu niezwykle trudne, ponieważ uwikłane w wielorakie jakości. A. Fischer wręcz twierdził, że kto wychowuje, ten nie reflektuje, nie bada, ponieważ nie jest w stanie pogodzić dwóch spraw: czynu z metodyczną refleksją. To zresztą nie tylko metodyczny, ale i metodologiczny problem człowieka; paradoks, którego nie jest w stanie przewyciężyć. Wydaje się jednak, że będąc uwięzionym w tej metodologicznej pułapce, powinien umieć się w niej jakoś poruszać, zdając sobie sprawę z własnych ograniczeń.

Czyn człowieka wypływa zawsze z jakiegoś poznania, czy rozpoznania. Wydaje się więc, że wskazane byłoby zapytać: czy i czyn pedagogiczny, którego podejmuje się człowiek, ma swoją podstawę w istotnościowym uzasadnieniu? To ważne pytanie, ponieważ w konsekwencji może doprowadzić ono do odpowiedzi ustalającej, czy moje uczestnictwo w sytuacji wychowawczej, moja w niej obecność oraz czy moje w niej czynienie czegoś (bądź nieczynienie niczego), potwierdzają ją jako wychowawczą, czy jej przeczą? Żeby szukać prawdy, trzeba umieć metodycznie zwątpić w przejawy sensu, po to, by móc je potwierdzić na poziomie egzystencjalnym.

M. Scheler określił postawę fenomenologiczną jako patrzenie duchowe, w którym można coś przeżyć lub zobaczyć, coś co bez przyjęcia tejże postawy pozostaje przysłonięte. W niej bowiem dochodzi badacz do szczególnego obcowania z rzeczami, które prezentują mu się całkiem bezpośrednio, takimi jakie są²⁴⁸. Fenomenolog obserwuje, ale obserwacja ta dzieje się w „najbardziej bezpośrednim obcowaniu w przeżyciu (*Erlebnisverkehr*) z samym światem”²⁴⁹. Ten szczególny rodzaj „traktowania” świata polega na umiejętności zawieszenia, neutralizacji „ważności wszelkich przekonań, domniemań czy sądów w znaczeniu logicznym dopóty, dopóki odpowiednie poznawanie (...) nie wykaże ich prawdziwości”²⁵⁰. Nie przyjmuje się tu żadnych założeń, definicji, z góry opracowanych teorii, by zgodnie z ambicją Husserla, fenomenologia stała się pierwszą nauką filozoficzną, podbudowującą poznanie wszystkich nauk realnych (w tym, można dopisać, i pedagogicznych).

²⁴⁷ To ważne doświadczenie egzystencjalne, na które zwracają uwagę M.J. Langeveld [w:] *Naukowy charakter...*, *op. cit.* i A. Kępiński [w:] *Poznanie chorego*, Warszawa 1978, m.in. s. 42–48.

²⁴⁸ Zob. M. Scheler, *Postawa fenomenologiczna* [w:] Scheler, A. Węgrzecki, Warszawa 1975, s. 132, oraz K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna...*, *op. cit.*, s. 58.

²⁴⁹ M. Scheler, *Postawa...*, *op. cit.*, s. 132.

²⁵⁰ R. Ingarden, *Dążenia...*, *op. cit.*, s. 293.

Postawa „zawieszenia”, „wzięcia w nawias” całej swej wiedzy (również tej pochodzącej z teorii i codziennej praktyki pedagogicznej) nazywa się *epoché*. Trzeba podkreślić, że badacz niczego tą postawą nie neguje, jedynie wstrzymuje się od wydania sądu wyrokującego o prawdziwości danego zjawiska. Przyjęcie postawy *epoché* umożliwia wejście na drogę poznawczą, którą przebywa badacz w celu dotarcia do niezbywalnego sensu badanego fenomenu (np. wychowania). Drogę tę znaczą cztery etapy, zwane redukcjami²⁵¹. Pierwszy dotyczy zawieszenia danych teoretycznego świata nauki [1]. Redukujemy swoje poznanie do świata doświadczeń potocznych, danych w naszym codziennym byciu w świecie. Ponieważ jednak i ten świat znaczeń jest pełen różnorodnych rozumień, prezentowanych punktów widzenia, perspektyw opisu „manipulowanych” interesami kulturowych kontekstów, przesądów i stereotypów, trzeba również i jego ważność, obowiązywalność „zawiesić” [2]. Wiedza potoczna też może łudzić i dawać pozór prawdy. Ta druga redukcja, zwana fenomenologiczną doprowadza badacza do postawy fenomenologicznej, dzięki której badacz, już na drodze redukcji ejdetycznej (istotnościowej) [3] uzyskuje ogłęd istoty. Dla informacji: istnieje jeszcze redukcja transcendentálna [4], która doprowadza badacza do danych samej świadomości. Do tej pory badanie było ukierunkowane na dane świadomości (*Gegebenheiten*), np. wartość odpowiedzialności i starało się odkryć jej niezbywalny sens, dzięki któremu może ona zostać rozpoznana w mnogości ludzkich zachowań i postaw. W przypadku redukcji transcendentálnej pierwszoplanowym przedmiotem badań jest to, jak wartość jest dana samej świadomości.

Postawa fenomenologiczna według A. Fischera polega na „doprowadzeniu siebie do przedmiotu”, polegającym nie tyle na realizacji jakiegoś pozytywnego aktu poznawczego, co na „abstrakcji niedopuszczającej do obowiązywalności”²⁵², na redukcji wszelkich założeń, komentarzy, nazw, które naruszałyby bezpośrednio tego co dane i same przysłańały to co dane. To fakt (dany stan rzeczy: *Tatsachen*) rozstrzyga o tym, jakie pojęcia można zastosować²⁵³. W akcentowaniu znaczenia badań istotnościowych właśnie ten etap jest podstawowy. Chodzi o to, by sprawdzić, od strony fenomenologicznej, zasadność stosowanych terminów, które przecież naznaczają rzeczywistość oraz czy to, co chcę badać jest dobrze nazwane. Wykluczone tu zostaje bezkrytyczne stosowanie teorii, w następstwie czego to fakty są do niej dostosowywane, a nie ona budowana na podstawie faktów. Postawa fenomenologiczna pozwala uchronić się bada-

²⁵¹ Zob. H. Danner, *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik...*, op. cit., s. 121 i nast. oraz W. Plöger, *Phänomenologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik*, München 1986, s. 26 i nast.

²⁵² Sformułowania zaznaczone cudzysłowem w oryginale brzmią: „sich zur Gegebenheit bringen” oraz „eine Abstraktion von ein »nicht zur Geltung kommen lassen«”.

²⁵³ A. Fischer, *Deskriptive...*, op. cit., s. 92.

czowi przed tym błędem metodologicznym, często dokonywanym na poziomie nauk szczegółowych. Ta wolna od teorii deskrypcja ma i w obszarze wychowania „zabezpieczyć” ów fenomen jako punkt wyjścia dla dalszych badań (np. historycznych), ustalając istotnościowy rys tego, czym jest wychowanie.

Sama metoda opisu jest w naukach szczegółowych dość często wykorzystywana, czy to w naukach przyrodniczych, czy kulturowych. Tu w grę jednak wchodzi opis „istoty fenomenu”, który ma miejsce w naukach filozoficznych (uniwersalnych). To, czym zajmuje się opis w swym fenomenologicznym przeobrażeniu posiada charakter ostatecznej instancji założeniowej²⁵⁴. Ustalenia tu przeprowadzone w następstwie kształtują i warunkują zrozumienie problematyki owej dziedziny, a w porządku metodologicznym uprzedzają pojęciową strukturę teorii. Opis trzeba prowadzić dopóty, dopóki to co powinno zostać opisane nie przedstawi się jako coś ostatecznego, jedyne w swoim rodzaju. Pytaniem naprowadzającym badacza na istotę jest pytanie „Co jest?” (mi dane)²⁵⁵, ale nie wystarczy je zadawać i jak to dość żartobliwie określa Fischer: „gapić na przedmiot z wlepionymi weń oczyma”. W metodycznym opisie przytomne wpatrywanie się jest jego warunkiem, lecz:

„(...) tak jak ktoś, kto wpatruje się szeroko otwartymi oczyma i utrzymuje spojrzenie na jakiejś barwie, tę barwę widzi, ale niekoniecznie (...) »jako« barwę rozpoznaje, jako tę lub inną ujmuje, tak (...) fenomenolog jest zobowiązany, by to co jest dane jako takie, od wnętrza uchwycić, charakteryzować, kwalifikować”.

Opis tego, co ostateczne:

„(...) wymaga nie tylko możliwie najdokładniejszego wskazania, całkowitego odróżnienia od najbliższych, podobnych danych, lecz także analizę jego złożoności, to znaczy tylko tego co jest dane jako takie bez żadnych dodatkowych procesów i przy odpowiadającej im współudziale uwagi skierowanej na też odkrywane części i abstrakcyjne cechy”²⁵⁶.

W takim to sensie najgłębszym, podstawowym spostrzega też Fischer potrzebę zaistnienia opisu fenomenologicznego w badaniach nad rzeczywistością wychowawczą, uważając je wobec tychże za podstawowe i priorytetowe. Uprawomocnienie badań istotnościowych jest tu o tyle też niezbędne, że właśnie w obrębie faktów wychowania dochodzi do interpretacji, które często nie są interpretacjami pedagogicznymi. A. Fischer podaje jako przykład²⁵⁷ rodzaj kary cielesnej, jaką jest „wykręcenie ucha” (*Ohrfeige*):

²⁵⁴ A. Fischer, *Deskriptive...*, op. cit., s. 89.

²⁵⁵ „Als Leitfaden der Deskription zielt diese Frage lediglich auf eine erschöpfende Charakteristik des Gegebenen als solchem (...), A. Fischer, *Deskriptive...*, op. cit., s. 90, 91.

²⁵⁶ Oba cytaty: A. Fischer, *Deskriptive...*, op. cit., s. 93–94.

²⁵⁷ A. Fischer, *Deskriptive...*, op. cit., s. 95–99.

„(...) By przekonać, że każdy proces pracy ucznia i każde podstawowe pojęcie pedagogiki nadaje się po temu (...) sięgnę po jeden tylko przykład, którego obrazowością chciałbym usprawiedliwić jego drastyczność, po to by w oparciu o niego, precyzyjniej przedstawić opis w pedagogice, a tym samym pojęcie »faktu pedagogicznego«.

Przykładem tym jest dyscyplina cielesna. Jakiś ojciec (nauczyciel) przyłapał swojego syna (ucznia) jak ten go naśladował w jakimś ruchu, który naturalnie samemu ojcu wydał się niesympatyczny. Zirytowany tym odkryciem i bez dalszego zastanowienia, ów naśladowany nosiciel wychowawczego autorytetu, karze to zachowanie klapsem (albo wykręceniem ucha, policzkiem, »kokosem« lub czymś temu podobnym)».

A. Fischer próbuje opisać pewne, dane zewnętrznie zachowanie, przyjmując określone, jakby „rzucające się w oczy” perspektywy. Zarazem jednak stara się rozpocząć opis od sprawdzenia ich zasadności, wewnętrznej argumentacji, szukając takiej, która przemówiłaby w całej swej oczywistości opisu za wychowawczym lub pseudowychowawczym charakterem zdarzenia.

„Jaki »fakt« leży u podłoża tego przykładu? Kiedy, w jakim sensie jest to fakt pedagogiczny? Przykład ten przedstawia pewien fakt *prawny*, czy też fakt ten jest do zdefiniowania z prawnego punktu widzenia wtedy, kiedy wiemy, że ojciec faktycznie uderzył, ponieważ poczuł się tym naśladowaniem obrażony, wyśmiany. To, czy faktycznie można się poczuć obrażonym naśladowaniem dziecka, pozostawmy na razie na boku. Sędziego interesuje rzeczywistość, poczytalność określonej osoby: motywacja i świadomość prawna sprawcy.

Ten sam fakt jest zarazem faktem *psychologicznym*, czy też dającym się ustalić z psychologicznego punktu widzenia, który występuje wtedy, kiedy ojciec uderzy swojego syna. Dla psychologii jest przy tym ważne, czy miała miejsce jakaś refleksja pomiędzy spostrzeżeniem naśladowania a samym uderzeniem, czy uderzenie, że tak powiem, nastąpiło odruchowo, czy i przy udziale jakich treści świadomości ojciec zdał sobie sprawę ze związku pomiędzy zachowaniem dziecka a jego własnym, dzięki jakim treściom, optycznym, kinetycznym itd. udało mu się rozpoznać owo naśladowanie, jak i przebieg zachowania.

Kiedyż jednak jest ten budzący wątpliwości fakt, kiedy te zdarzenia, które mam przed oczami w cytowanym przykładzie, są faktem *pedagogicznym*? Gdzie i na czym polegają tu fakty pedagogiczne, cele pedagogicznej deskrypcji, problemy teorii pedagogicznej?

Mógłby to być taki przypadek, w którym fakt kary cielesnej wobec dziecka za jego zachowanie nie jest uważany za żaden pedagogiczny. Jeśli jest pewnym, że ojciec działał w czystym afekcie, reagując wyłącznie odruchowo, odpada jakikolwiek zamiar, tak samo zamiar rewanżu, jak też odstraszenia czy polepszenia, jeśli dalej jest pewne, że uderzone dziecko po przezwycięzeniu pierwszego strachu i bólu nie przypisuje tej sprawie żadnego znaczenia, jeśli umykają mu jakiekolwiek dalsze cele, które nie pozostaną w jego pamięci ani jako kara, ani jako nauczka, jeśli brakuje wglądu w związek pomiędzy jego własnym działaniem a reakcją ojca, a tym bardziej wglądu w jakieś dalsze zamiary ojca i motyw jego czynu – jeśli wszystkie te warunki zostaną wypełnione, to zdarzenie wykręcenia ucha (*Ohrfeige*) nie jest żadnym faktem pedagogicznym.

Częściowo stało się już teraz jasne, kiedy określony przebieg jakiegoś zdarzenia spełnia wymóg przynależności do faktów pedagogicznych; jest już przy tym wiadomym, co winno zostać opisane, jeśli te pedagogiczne fakty mają prowadzić do pewności naukowej. **Albo muszą dać się wykazać ze strony ojca określone intencje i być jako motywy skuteczne** – on chce poprzez uderzenie albo zmazać niesprawiedliwość (intencja etyczna, która bez dalszych [następstw – aut.] nie jest jeszcze pedagogiczną) lub chce on poprzez karę wywrzeć wpływ na dziecko i jego przyszłe zachowanie, osiągnąć to, że dziecko nie przejdzie bezmyślnie obok wszystkich zdarzeń i bodźców, lecz że nauczy się je opanowywać. Tego rodzaju intencje mają miejsce i są wtedy skuteczne, jeśli stanie się coś jeszcze, mianowicie kiedy da się wskazać zainteresowanie dzieckiem, świadomość i odpowiedzialność za jego rozwój; a wszystkie te motywy wychowania pozostaną w bezpośrednim przez ojca przeżywanym związku z określonym osobowym ideałem, który nadaje jednorodny cel poszczególnym jego działaniom wychowawczym. **Opisujemy więc jakiś fakt jako pedagogiczny, jeśli ludziom w nim uczestniczącym udowodnimy określone motywy i wyobrażenia co do celu, jako wcześniej założone i skuteczne, mające wpływ na człowieka, kiedy zaakcentujemy wszystkie te działania, które są dozwolone etycznie i prawnie, i które przedstawiają się jako konieczne. Obojętnym jest przy tym – dla stanowiska deskrypcji – nasze wartościowanie tych intencji i ideałów. Jest możliwym, że sami odrzucimy dyscyplinę cielesną jako zasadę wychowania, nie jest wykluczone, że mamy inny ideał dobrze wychowanego człowieka, w który włączone jest to, że dziecku wolno ośmieszać zabawne strony osób będących autorytetami; w opisie całkowicie rezygnujemy z osobistych wartościowań i uprzednio przyjętych pojęć;** stwierdziliśmy, że człowiek postępuje w określony sposób, wygłasza przemówienia, wydaje zarządzenia z zamiarem wpływania na ludzi pozostających w obszarze jego siły, że uważa taki właśnie wpływ za konieczny i właściwy, ponieważ jest zdania, że dzięki jego skumulowanym oddziaływaniom na uzależnionych od niego ludzi, jak długo ci są jeszcze plastyczni, można w taki sposób ich formować, jak ukazuje to stojący przed jego oczyma ideał osobowości, jako wartość oczekiwana, ta która »winna zaistnieć« (*seinsollend*).

Pedagogiczny fakt ma miejsce również wtedy, kiedy to po stronie wychowującego brak jest *zamiaru* wychowywania, a pomimo to po stronie wychowywanego ujawni się jego oddziaływanie. Jeśli dziecko, na skutek przypomnienia wykręconego ucha, przy następnej pokusie wyśmiewania faktycznie zostanie sprowokowane do jego powstrzymania, jeśli w następstwie tego procesu dojrzeje do określonego respektu i szacunku, to takie działanie jest właśnie pedagogiczną stroną treści zachowania, także wówczas kiedy jeszcze nie wprost odnosi się do procesu samowychowania. Także proces świadomego formowania, w przeciwieństwie do naturalnego procesu wzrostu jest podstawowym pojęciem pedagogicznym, które dzięki opisowi z perspektywy wychowywanego może zostać odnalezione, a jeśli już raz dostrzeżone to podniesione do rangi problemu.

W trzecim ujęciu w przytoczonym przykładzie może wystąpić fakt pedagogiczny, zarówno niezależnie od intencji wychowawczych, jak i faktycznego działania wychowawczego wykręconego ucha. **Fakt pedagogiczny, który teraz jeszcze mam przed oczyma, występuje na nieco głębszym poziomie, jest uzależniony od pewnej określonej naukowej postawy. Jeśli za-**

trzymać przed oczyma te momenty »faktu«, które spowodowały ingerencję dorosłego, to odkrywa się nowy poziom pedagogicznej rzeczywistości. Gdyby założyć, że pojedyncze zachowania jakiegoś człowieka pozostały bez konsekwencji, raz wypełnione, nie pozostawiły śladu i nie przesądziły o sposobie jego zachowania w jego dalszej przyszłości, to nie istniałby żaden powód, by karać drwiące dziecko, a sama kara byłaby też bezsensowną; można by wtedy albo ufnie wierzyć, że dziecko samo przy następnej okazji nie będzie kpić, albo że musiałoby posiadać świadomość, iż uderzenie także dzięki temu nie jest powstrzymywane, ponieważ pozostanie ono zapomniane bez konsekwencji tak samo jak drwina, która powinna zostać ukarana i usunięta. Samo tylko tak uczynione założenie nie sprawdza się, żyjemy wiarą, że wszystkie przeżycia pozostawiają po sobie ślady, które są początkiem przyzwyczajień i poprzez które uzyskuje się znaczenia istotne dla losu i ostatecznej formacji duchowej człowieka; wierzymy, że człowiek jest plastyczny, szczególnie w okresie młodości; **ta wiara jest powszechną, przeto niemal systematycznie jest przeoczane założenie wychowania jako całości, jako komponenty większości pojedynczych działań wychowawczych.** Na konsekwencjach, które pozostawiają w osobowości przeżywającego wszelkie przeżycia uczynione bez intencji, docierające do nas za sprawą woli i dyrektyw innych ludzi, buduje się każde samowychowanie; na tym polega oddziaływanie nie wprost (*indirekte*). W następstwie takiego sposobu prowadzenia rozważań działanie pośrednie ojca staje się w powyżej podanym przykładzie faktem o wiele bardziej znaczącym aniżeli aktywna ingerencja. Czy niebezpieczeństwo nie znaczy nakazu? Nakazu bycia przykładem zawsze, nie tylko w poszczególnych godzinach i momentach. Dla ojca (wychowawcy) ważniejszym jest tak się zachowywać, by nie prowokować do drwin, aniżeli takie właśnie naśladowanie, w jego zewnętrznych przejawach, tłumić za pomocą fizycznej przemocy. Tak oto odślania się nam pedagogiczna rzeczywistość na głębszych poziomach psychicznego życia wychowawcy i wychowanka, na poziomach głębszych, aniżeli występuje świadomy zamiar i zaplanowana intencja.

Tak, jak musimy podczas opisu abstrahować od intencji i pomocy naszych *wartościowań*, by znaleźć pedagogiczne fakty, które tworzą teorię pedagogiczną, tak musimy też odchodzić od każdej domniemanej, przez nas odziedziczonej, założonej teorii, która przedstawia gotowe utrwalone *wyjaśnienia mechanizmu jej działania*, na razie tak długo, aż kompletnie zaprotokołujemy przebieg oddziaływania. Nie opisuje ten, kto zakłada jako słuszną jakąkolwiek teorię o skuteczności kary cielesnej (odwet i uspokojona świadomość dopełnionej sprawiedliwości, zastraszenie i opieka, nauczka oraz profilaktyka powierzchowności i bezmyślności) oraz przejmuje jej wyjaśniające pojęcia. Najpierw trzeba zaprotokołować, co po stronie psychicznej oraz zewnętrznej (danego – przyp. aut.) stanu rzeczy leży u podłoża określonego jednorazowego (powtarzanego) błędu (błędu określonego rodzaju), trzeba podnieść do rangi problemu zależności owego stanu rzeczy wraz z przeżyciem kary w świadomości dziecka, albo przynajmniej uczynić prawdopodobnym poprzez wyłączenie innych możliwych wyjaśnień, że kara faktycznie tak oddziaływała, także wtedy kiedy dziecko nie miało świadomości całego mechanizmu.

Wskazaniem byłoby poprowadzić badania dalej, jeszcze wnikliwiej opisać przytoczony przykład, jednakże pozwolę sobie poprzestać na powyższych wskazaniach. Powinny one pokazać, że deskrypcja w pedagogice jest konieczna – w celu ustalenia tego, co później stanie się problemem, np. w celu podjęcia pytania: jak działa kara cielesna jako środek wychowawczy i czy (w tegoż następstwie) jego zastosowanie pozostaje bez zarzutu pod względem etycznym i pedagogicznym?, że jest ona (deskrypcja – tłum.) możliwa (także w przypadku wielu faktów, które nie uważa się za godne opisu ze względu na ich powszedni charakter, o których się wierzy, iż są dokładnie poznane, podczas gdy ich fałszywy obraz jest nieustannie przekazywany tradycją), i że jej technika zależy od redukcji, mianowicie wyłączenia wszystkich uprzednich *pojęć, teorii i wartościowań*”.

Tekst A. Fischera wydaje się przejrzysty i niewymagający dodatkowych komentarzy. To, co jest jednak niezwykle ważne właśnie dla jasności przekazu, to język. Opis fenomenologiczny nakłada nań pewne reguły, które wyprowadzone są z podstawowego zadania deskrypcji, mianowicie: nie tylko indywidualnego odkrywania istoty fenomenu przed samym sobą i dla siebie, lecz odstonięcia doświadczenia źródłowego przed drugim i dla drugiego, tak by zostało mu umożliwione w tymże uczestnictwo.

Zadaniem opisu fenomenologicznego (...) jest językowe zdanie sprawy z tego, co i jak jest dane w oglądzie. Jest to metoda utrwalania wyników badań fenomenologicznych i przekazywania ich drugiemu. Ma jednak nie tyle komunikować, ile – i przede wszystkim – naprowadzać czytelnika na fenomen, o który chodzi, by i on mógł się znaleźć w jego obliczu²⁵⁸.

Język stanowi narzędzie opisu, służącego z kolei komunikacji. W niej zaś aspekt naprowadzania na ogląd istoty, czy inaczej: naprowadzania na doświadczenie źródłowe ów ogląd umożliwiający, wydaje się zasadnicze. To cała sztuka opisu: tak naprowadzać, by doprowadzić do źródła. W owym procesie naprowadzania daje znać o sobie aspekt pedagogiczny, dotyczący dydaktyki, ale może też i inspirujący pracę wychowawczą²⁵⁹, zwłaszcza w sferze przekazu wartości²⁶⁰. Ani samo komunikowanie, ani komunikowanie się, ani nawet porozumiewanie co do czegoś nie jest wystarczająco nośne jeśli chodzi o pedagogię wartości. Jeśli nawet tylko wyjdziemy od samej etymologii pojęcia „pedagogika”, jako „prowadzenia dziecka”, to proces prowadzenia w tym przypadku może się odbywać tylko poprzez doświadczenie świata wartości. Samo tylko uczestniczenie w pewnych sytuacjach czy zdarzeniach, które mają komuś jakąś wartość (wprost lub nie) uprzytomnić jest często niewystar-

²⁵⁸ J. Krokos, *Fenomenologia*, op. cit., s. 195–196.

²⁵⁹ Z tego względu wydaje mi się, że upatrywanie w fenomenologii tylko metody filozoficznej, nieprzydatnej w codziennej pracy jest nieporozumieniem. Wręcz przeciwnie, wydaje się, że postawa badawcza tu opisywana powinna stać się niejako „drugą skórą” wychowawcy czy nauczyciela. Zob. J. Sommer, *Dialogische Forschungs-methoden*, München–Weinheim 1987, s. 105–155.

²⁶⁰ Sytuacja dydaktyczna jest swoistego rodzaju sytuacją wychowawczą, w której dokonuje się przekaz wartości, a ten konstatuje sam fenomen wychowania.

czające. Jak również samo ich przeżycie. Trzeba dodatkowego wysiłku, szczególnego rodzaju opisu istoty sprawy, opisu unaoczniającego. Intuicja owej istoty (sensu) będzie tu odgrywać poważną rolę. Gdybyśmy jednak nie wierzyli, że nasz rozmówca posiada również pewną intuicję istoty, gdzieś w głębi swej świadomości, a w przypadku np. wartości etycznych w głębi jakiegoś zmysłu moralnego czy sumienia, musielibyśmy wszelaką pracę pedagogiczną zarzucić i uznać za bezsensowną. Oczywiście, byłoby też naiwnością z naszej strony sądzić, iż samo przekonanie co do takiej możliwości gwarantuje skuteczność pedagogicznych przedsięwzięć.

Opis dokonuje się poprzez język, lecz nie język teorii naukowych, a język potoczny²⁶¹. To on jest punktem wyjścia, ponieważ w sposób człowiekowi najbliższy ujmuje swoistości fenomenów życia. Ale zarazem jest to język nieprecyzyjny, a jego sensy „płynne”. R. Ingarden przedstawia następująco pewne zasady posługiwania się językiem potocznym w badaniach fenomenologicznych:

1* Fenomenolog za pomocą języka codziennego życia dokonuje wyboru przedmiotu, lub całej klasy przedmiotów, którym zamierza się zająć, i wstępnie go określa. Użycie jednak słów z tego języka musi być krytyczne i tymczasowe.

2* Fenomenolog, rozróżniając dane w naoczności przedmioty, tymczasowo zaliczane do jednej grupy, rozróżnia znaczenia słowa dotychczas uważanego za jednoznaczne.

3* Poznając ostatecznie przedmiot, staje przed koniecznością utworzenia nowego, odpowiedniego pojęcia, aby dzięki niemu można było przeprowadzić identyfikację przedmiotu, uzyskać jasne i wyraźne ujęcie jego wewnętrznej budowy i przekazać osiągnięte wyniki badaczom²⁶².

R. Ingarden dość mocno akcentuje ważność dbałości o komunikatywność stosowanych pojęć, choć przyznaje, że jest to sprawa w przypadku fenomenologii niezwykle trudna, zwłaszcza w odniesieniu do sytuacji uzyskiwania przez badacza dostępu do istoty doświadczenia. Sam pisze, że to „sprawa specjalnego kunsztu czy techniki prowadzenia rozmowy, której zadaniem jest naprowadzenie rozmówcy na właściwe doświadczenie”. Cel prowadzonego według takiej idei opisu dla pedagoga jest jednakże wypełniony jeszcze czymś innym, niż ma to miejsce w przypadku dyskusji fenomenologicznych. Pierwsza sprawa, to fakt, że pedagog zawsze „myśli” o swoistym adresacie, jakim jest dziecko i praca z nim oraz nad nim²⁶³. Perspektywa pedagogiczna wyznaczona jest swoistością pozycji pedagoga, horyzont interpretacyjny jest horyzontem dziecka i sensu jego życia, a czas jest czasem jego rozwoju. Pedagog może co prawda przyjąć za kierunkowskaz następujące słowa Ingardena:

²⁶¹ Zob. K. Ablewicz, *Język potoczny jako warunek dialogu edukacyjnego – w poszukiwaniu języka pedagogiki*, „Edukacja” 1997, nr 3 oraz cz. III.7. 2. 1.

²⁶² Podaję za J. Krokos, *Fenomenologia...*, op. cit., s. 197.

²⁶³ J. Tischner, *Wychowanie [w:] Etyka solidarności*, Kraków 1981.

„Pisarz fenomenologiczny nie »wykłada« swej nauki czytelnikowi, lecz usiłuje jedynie pomóc mu w zdobyciu samodzielnego doświadczenia, o które chodzi”²⁶⁴.

Jedno jest tu jednakże cennym wskazaniem. By móc „trafić” do kogoś opisem danego fenomenu, trzeba **naprowadzić** go na **samodzielne** doświadczenie, które i dla niego samego jest możliwe, trzeba mu pomóc na uzyskanie wglądu w choćby nawet załączek doświadczenia źródłowego. Bez niego właściwie cały proces wychowania skupiony wokół naprowadzania dzieci na świat wartości kończyłby się na postawie legalizmu, co raczej można zaliczyć do patologii (bezsensu, a nie sensu) wychowania. Chociaż z punktu widzenia „skuteczności działań wychowawczych” (rozumianej jako bezkonfliktowy zestaw pożądanых społecznie postaw i zachowań), postawy przynajmniej do pewnego momentu niebudzącej wątpliwości „ciała pedagogicznego”²⁶⁵.

I.B.3.3. Pedagogika antropologiczna, „świat doświadczany” a badania istotnościowe

To co łączy filozofię człowieka i pedagogikę w sposób zasadniczy, to wspólne dla nich „środowisko”, w którym egzystuje przedmiot ich badań. „Środowisko” to określa warunki, w jakich obie te nauki realizują swoje zainteresowania badawcze w sposób bezpośredni, a jest nim oczywiście naturalne doświadczenie ludzkiego życia. I filozofia człowieka, i pedagogika, można powiedzieć, „pracują” na jego żywej tkance, w żaden sposób jeszcze niespreparowanej metodologicznie. Ten bezpośredni dostęp oraz uczestnictwo w doświadczeniu naturalnym w sposób zasadniczy odróżnia je od nauk, dla których przedmiot uzyskuje swą ważność badawczą dopiero po metodologicznej obróbce, polegającej w pierwszej kolejności na przeniesieniu go ze środowiska naturalnego w środowisko nienaturalne, sztuczne, specjalnie zorganizowane w celu jego zbadania. Dla filozofii to rzecz być może oczywista, lecz niekoniecznie dla pedagogiki. Dlatego wydaje się, że warto zwrócić na to szczególną uwagę. Wychowanie – a zwłaszcza konkretna sytuacja wychowawcza – musi być badane w jego naturalnych warunkach doświadczenia życia, a nie w warunkach sytuacji wyizolowanych i reżyserowanych. Z punktu widzenia sensu egzystencji człowieka dojrzewającego oraz niepowtarzalności zdarzeń jego życia,

²⁶⁴ R. Ingarden, *Z badań... op. cit.*, s. 316. Wątpliwe by się już stało podążanie za stwierdzeniem, może trochę kokieteryjnym, w którym ów filozof stwierdza, że: „Dla czytelnika nieinteligentnego lub nie mającego daru uzyskiwania bezpośrednich danych doświadczenia oraz wczuwania się w intencje autora, dla czytelnika wreszcie leniwego lub niechętnego – książki fenomenologów będą zawsze uchodziły za »niezrozumiałe«. Na to nie ma rady”, chociaż ukazuje, na jak duże trudności komunikacyjne może natrafić badacz próbujący sprostać wymaganiom tej metody.

²⁶⁵ Do zagadnienia „przekazu” wartości wróć przy okazji studium sytuacji wychowawczej.

wyniki badań ilościowych mają znaczenie drugo-, a nawet trzecioplanowe. Uzyskują znaczenie wyższe, o ile zostają włączone w charakterystykę jakiegoś zjawiska jako jakościowej całości, charakterystykę dokonywaną jednak nie według tychże danych, lecz jakiejś interpretacji odwołującej się najczęściej do pozaempirycznej struktury sensu²⁶⁶. Same dane ilościowe (statystyczne) są informacją, która potrzebuje interpretacji, by uzyskać określone znaczenie. Taka jest „służba” wyników badań ilościowych. Do interpretacji życia na poziomie celu i sensu konkretnej sytuacji przydają się w ograniczonym zakresie, ponieważ zjawisko „przeciętne” nie ma uczestnika, nie buduje niczyjej tożsamości, przynajmniej tak to wygląda w przypadku ludzkiego doświadczenia. Wiedza ogólna nie jest niczyją w sensie podmiotowości, w przeciwieństwie do wiedzy istotnościowej, która może zawsze stać się czyjąś. Jest informacją o zjawisku, wskazówką mającą wychowawcę na przykład uczulić na jakiś problem ze względu na częstotliwość jego występowania.

Filozofia koncentruje swe badania wokół najgłębszych podstaw naturalnego świata życia człowieka. Wychowanie jest w środku tego świata. Stąd i pedagogika, a ściślej pedagogika *antropologiczna*, zainteresowana jest odsłonięciem jego najgłębszych podstaw i uzasadnieniem – o ile takie może znaleźć rozumem oraz pewną intuicją – sensu. Systematyczna refleksja nad wychowaniem musi więc powędrować w głąb doświadczenia życia – wychowania – wprzód będąc z niego wyprowadzoną i pytać o jego warunki we wszelkich postaciach i powiązaniach. Ta refleksja jest natury filozoficznej i może przybrać charakter badań istotnościowych, traktujących fenomen wychowania jako samodzielny przedmiot podatny na tego rodzaju opracowanie. Można wobec niego zastosować kolejne redukcje – również te dotyczące wiedzy potocznej, ponieważ może być ona nasiąknięta iluzją, przyzwyczajeniem czy interesem. To trzeba sprawdzić. By móc wracać, trzeba odchodzić, lecz odchodzić tak, by było do czego wracać, to znaczy nie tracić z horyzontu refleksji punktu wyjścia, czyli pierwotnie wyodrębnionej sytuacji, odczytanej jako wychowawcza lub pseudowychowawcza. Trzeba mieć jeszcze z czym wracać. Dlatego

²⁶⁶ „Wyjaśnianie naukowe, które, jak zauważył Nietzsche, może być słusznym imperatywem »dla prostaczego pracowitego pokolenia maszynistów i budowniczych mostów«, odgrywa wprawdzie główną rolę w opanowywaniu natury, lecz poza tym jest po prostu ograniczoną i w końcu cząstkową próbą podejmowaną przez ludzi w celu zrozumienia ich miejsca w przyrodzie. (...) Wyjaśnienie nie stanowi problemu dla rozumienia, jeśli uzna się je za to czym jest, czyli za częściowy, nie obejmujący wszystkiego rodzaj rozumienia. Nauki społeczne mają w porównaniu z naukami przyrodniczymi szczególnie i niezależny, niesprowadzalny do niczego status, nie z powodu odmienności przedmiotu – »człowieka« czy »umysłu« przeciwstawianego »przyrodzie« – ale dlatego, że Ja, źródło, a zarazem cel wszystkich interpretacji i prób rozumienia, tzn. także wszelkich wyjaśnień, nie ukrywa się w nich za zasłoną metodologicznych abstrakcji i »prawd obiektywnych«, nie przyobleka »szaty idei« (...), którą według E. Husserla nauka zarzuca na świat przeżywany”. Cyt. za: B. Madison Gary, *Hermeneutyka Husserla jako przyczynek do dyskusji na temat wyjaśniania i rozumienia* [w:] *Świat przeżywany...*, op. cit., s. 207–208.

w nazwie tego obszaru badawczego, po pierwsze: pedagogika, po drugie *antropologiczna*. To z czym wraca się do badanej rzeczywistości, to antropologiczna wiedza istotnościowa. Metodologiczna strona takiego podejścia zostaje tu odzwierciedlona kształtem spirali hermeneutycznej znaczonej kolejnymi przejściami: 1) od fenomenu wychowania 2) poprzez poszukiwania filozofii człowieka i budowanie pedagogiki *antropologicznej*, 3) z powrotem do rzeczywistości wychowawczej (rys. 13).



Rys. 13. Pedagogika *antropologiczna* a doświadczenie życia codziennego (w nim fenomeny wychowania)

Druga część pracy jest chyba jeszcze trudniejsza aniżeli pierwsza, ponieważ ów powrót od horyzontu badań istotnościowych do doświadczenia życia codziennego, w samo centrum czy nawet epicentrum życia, w którym już niczego nie da się cofnąć, a rzadko kiedy można coś skorygować, tak by nie pozostawał ślad po „egzystencjalnej poprawce”, wymaga od człowieka osobistej odwagi do bycia sprawcą ponoszącym odpowiedzialność nie tylko za swoją myśl, ale przede wszystkim za czyn, którego konsekwencje ponoszone są przez drugiego. A tym drugim jest człowiek, który dopiero dorasta do oczekiwanej w wieku dorosłości samodzielności psychicznej

i duchowej, która jest podstawą odpowiedzialności – za siebie i za drugiego²⁶⁷. Doświadczeniem życia rządzi przypadek, nieprzewidywalność zdarzeń, wobec których stając, człowiek zdaje egzamin na człowieka – nie tyle z wiedzy o człowieczeństwie, co z bycia człowiekiem, poprzez bezpośrednie uczestnictwo w konkretnych sytuacjach. I ten egzamin zdaje się przed „egzaminatorem”, dla którego wynik naszego egzaminu ma wartość już nie poznawczą, lecz egzystencjalną – nieraz o ważności istotowej i granicznej. „Egzaminatorem” tym jest bowiem dziecko, które dzięki nam – dorosłym uczy się rozumieć poszczególne doświadczenia ludzkiego życia. Tym samym jest i ono (tak jak my byliśmy pokolenie wcześniej) przygotowywane w czasie procesu wychowania do podobnego egzaminu. W czasie rozłożonym chyba na ponad dwadzieścia lat²⁶⁸. Dorosły człowiek może i trzeba, aby postawił pytanie nie tylko o transmisję treści istotnych dla wychowania w wymiarze społecznym, kulturowym, lecz właśnie o transmisję samego wychowania jako ludzkiego fenomenu w sensie transcendentnym wobec historii, choć poprzez historię człowiekowi danego.

²⁶⁷ Szerzej na ten temat odpowiedzialności w cz. II. B.4.3. oraz II. B.7.3.

²⁶⁸ Pomijam tu świadomie proces kształcenia, co nie znaczy, że wszelkie zjawiska dydaktyczne (edukacyjne) nie biorą udziału w całościowym procesie wychowania, choćby poprzez poznawcze poszerzanie horyzontów refleksji. To wymagałoby jednak odrębnej analizy poszukiwania związków pomiędzy wiedzą a budowaniem własnego, głównie etycznego odniesienia wobec świata i człowieka, co nie zostało przewidziane w niniejszej pracy.

Część II.
Wykorzystanie założeń pedagogiki
***antropologicznej* do analizy sytuacji**
wychowawczej

II.A. Teoretyczno-metodologiczne założenia badań własnych

II.A.1. Założenia i problematyka szczegółowa

W części I został przedstawiony dość szeroki kontekst merytoryczny i metodologiczny interpretacji oraz uprawiania antropologii *pedagogicznej*. Uczyniono to, mając na względzie dwie sprawy. Po pierwsze, w celu przybliżenia i upowszechnienia pewnego wycinka wiedzy pedagogicznej, z nadzieją na wykorzystanie przez polskich pedagogów tkwiących w nich inspiracji oraz możliwości badawczych. Po drugie, aby pokazać przedmiotowo-metodologiczny horyzont, z którego powinny zostać wyprowadzone założenia badań własnych, będące ledwie wąskim wycinkiem wyżej przedstawionych badawczych kontekstów *pedagogicznej* antropologii. Ów „horyzont” w niniejszych badaniach dotyczy w pierwszej kolejności próby doprecyzowania przedmiotu badań pedagogiki *antropologicznej*, a w dalszej: przedstawienia założeń metodologicznych. Z częścią I ściśle jest związana część II, w której staram się konsekwentnie przeprowadzić studia nad wybranymi problemami sytuacji wychowawczej: antropologicznymi, aksjologicznymi i poznawczymi, związanymi głównie z jej uczestnikami: wychowawcą i wychowankiem.

Przedstawione badania – w kontekście szerszym – mieszczą się więc w ramach wieloaspektowo interpretowanej **antropologii pedagogicznej**, w kontekście zaś węższym w polu badawczym antropologii **pedagogiczno-filozoficznej**. W zasadzie wystarczyłoby tyle powiedzieć, chcąc wskazać obszar i kontekst merytoryczny badań własnych. Sięgnęłam jednak do nazwy **pedagogika antropologiczna**, rozwijanej i propagowanej przez O.F. Bollnowa, przede wszystkim w celu sprofilowania kontekstu metodologicznego. Wydaje się bowiem, że istnieje taka potrzeba ze względu na dość swobodne interpretacje obszarów badań samej antropologii *pedagogicznej*, których różnorodności nie niweluje podział na antropologię *empiryczną* i *pedagogiczno-filozoficzną*. Jak przedstawiono

wcześniej, podziały te mają charakter dość umowny, co szczególnie daje o sobie znać w momencie klasyfikacji jakiegoś tekstu czy podczas ustnego opisu konkretnej sytuacji. Przede wszystkim ujawniają się trudności, wskazywane przez O.F. Bollnowa, a związane z przeprowadzaniem uogólnień wyników badań empirycznych, dokonywanym na poziomie filozoficznym. W konsekwencji pojęcie antropologii *pedagogicznej* staje się tak pojemne, że można by je utożsamiać z samym pojęciem pedagogiki, jako nauki o tym wszystkim, co dotyczy procesów wychowania i kształcenia człowieka od momentu jego narodzin aż do śmierci. Dlatego też odwołanie się do trochę zapomnianego w literaturze terminu pedagogiki *antropologicznej* ma na celu zawężenie interpretacji pojęcia antropologii *pedagogicznej* oraz zaakcentowanie przyjętej orientacji badawczej.

Treściowo w swych podstawach filozoficznych jest ona bliska nurtowi pedagogiki personalistyczno-egzystencjalnej, zaś metodologicznie badaniom pedagogicznym korzystającym z dorobku i tradycji hermeneutyki fenomenologicznej. Należy dodać tu jeszcze trzecie założenie dotyczące obiektywnego sposobu istnienia świata wartości.

Ujawnia się tutaj triada trzech spraw stanowiących podstawowe, merytoryczno-metodologiczne filary niniejszej pracy, zmuszające zarazem – w celu określenia własnej perspektywy badawczej – do odpowiedzi na pytania dotyczące:

- koncepcji człowieka,
- sposobu istnienia świata wartości,
- sposobu ich poznawania i urzeczywistniania.

Triada ta nie jest oczywiście czymś wyłącznym dla niniejszych badań. W zasadzie stanowi formalną konstrukcję podstawowych elementów badań nad wewnętrzną strukturą rozmaitych koncepcji pedagogicznych, ponieważ:

- zawsze jest jakiś człowiek jako podmiot procesów wychowania i kształtowania,
- jakiś świat wartości przez niego doświadczany oraz na podstawie czegoś przyjmowany,
- jest wreszcie warsztat metodologiczny służący poznaniu danego przedmiotu badań, z którego można wyprowadzać najróżniejsze problemy szczegółowe, a który w pedagogice nazywa się najogólniej sytuacją wychowawczą²⁶⁹.

²⁶⁹ Sytuację wychowawczą jako przedmiot badań pedagogicznych rozumiem bardzo szeroko, wcale nie eliminując badań psychologicznych ani socjologicznych. Zarówno w przypadku np. poznawania procesów myślenia człowieka (nie tylko dziecka, ale też dorosłego), jak i poznawania jego środowiska kulturowego, w makro- czy mikroskali „światłem” regulującym „ostrość” widzenia są przymiotniki: wychowawczy lub kształcący. Jest to też zawsze

Poniżej zostały przedstawione – w postaci skrótowych sformułowań – podstawowe założenia przedmiotowo-metodologiczne, wyprowadzone z części I. Założenia te uprzedza jednak świadomie i celowo przyjęta pewna **zasada etyczna**, która wyraża się w stanowisku, że:

- tak zadaniem wychowania i kształcenia, jak i **zadaniem badań pedagogicznych jest służba człowiekowi**, i owa „służba” jako wartość przynależy do poziomu wartości wyższych – duchowych, a konkretnie: etycznych.

Należy się tutaj pewne wyjaśnienie. Akcentując bowiem praktyczny charakter oraz cel badań pedagogicznych, nie należy kojarzyć ich wyników bezpośrednio, czy wręcz utożsamiać z wartościami utylitarnymi i instrumentalnymi (określanymi nieraz poprzez kategorię na przykład „skuteczności”). Tak przeprowadzona redukcja aksjologiczna, redukuje same procesy wychowania i kształcenia do pewnych zaleceń technicznych, jak ma to miejsce na przykład w propagowaniu tak zwanych strategii wychowania, czy też prostym przenoszeniu zasad prowadzenia negocjacji z obszaru ekonomii do sytuacji wychowawczej i operowaniu przy tym pojęciem dialogu. Aksjologia sytuacji wychowawczej jest zgoła odmienna od aksjologii sytuacji negocjacyjnej prowadzonej między przedstawicielami firm, nakierowanych na zysk w ostatecznej postaci finansowy. Przede wszystkim wartość sensownego procesu dojrzewania osobowego człowieka stanowi tu wartość **bezwzględna** zobowiązującą do **bezinteresowności**. Wartości etyczne, których realizacja charakteryzowana jest właśnie postawą bezinteresowności oraz które domagają się realizacji bez względu na okoliczności i inne priorytety, wysuwają się w pedagogice na plan pierwszy, stając dla wartości pozostałych zobowiązujący je horyzont uzasadnień.

Na podstawie dotychczas przedstawionych poglądów można wyprowadzić następujące przesłania dla badań proponowanych w części drugiej, stanowiących studium sytuacji wychowawczej według wybranych zagadnień szczegółowych:

- przyjęcie, że pedagogika jest nauką antropologiczną, zaś antropologia (filozoficzna) stanowi klucz każdego systemu pedagogicznego (O.F. Bollnow, *Die anthropologische...*, *op.cit.*);
- przyjęcie (za O.F. Bollnowem) propozycji przejmowania przez badania pedagogiczne antropologiczno-filozoficznej problematyki oraz czynienie tego za pośrednictwem określonego sposobu sta-

perspektywa pytania o wychowawczy – kształcący charakter relacji pomiędzy oboma podmiotami sytuacji wychowawczej: wychowującym i wychowywanym. I zawsze też, bo w sposób immanentny przynależny danej interpretacji, pojawi się element aksjologiczny, odsyłający do horyzontu wartości pozytywnych i negatywnych.

wiania pytań i naświetlania opracowywanych zagadnień. Podjęte przez pedagoga problemy miałyby zostać podniesione do rangi pedagogicznych zasad, stanowiących antropologiczno-aksjologiczne „rusztowanie”, wspierające go w pracy pedagogicznej;

- przyjęcie zasady „otwartego pytania o człowieka” (zarówno o dorosłego, jak i dorastającego), którego konsekwencję stanowiłoby pryncypialne zadanie pedagogiki *antropologicznej*, polegające na nieustannym poszukiwaniu sensu oraz rozpoznawaniu bezsensu zarówno koncepcji pedagogicznych, jak i konkretnych sytuacji wychowawczych;
- przyjęcie, że – tak jak źródłem ludzkiego doświadczenia wychowywania (bycia wychowywanym oraz wychowywania kogoś) jest potoczne bycie w świecie i przeżywanie tegoż świata – tak źródłem wiedzy pedagogicznej jest doświadczenie naturalne człowieka, które jest również miejscem jej egzystencjalnego urzeczywistniania, czyli: wychowania polegającego na urzeczywistnianiu sensu w ludzkiej egzystencji w okolicznościach temu sprzyjających (M.J. Langeveld);
- przyjęcie, że w pedagogice „perspektywa antropologiczna nie buduje się w próżni, lecz jest już wyprowadzona z określonej problematyki (wychowawczej – aut.), którą podejmuje się objaśniać i pogłębiać; po to by wrócić ze swoją odpowiedzią w tę że pierwotną, pedagogiczną problematykę” (O.F. Bollnow, *Die anthropologische...*, *op.cit.*, s. 50);
- przyjęcie, że „prawdziwa wiedza o człowieku, w tym wiedza pedagogiczna powstaje tak naprawdę i jest pomnażana tylko w przestrzeni osobistych kontaktów, owym ruchu osobowym, w jakim ludzie pozostają ze sobą nawzajem, po prostu ze sobą obcując” (H. Nohl, *Charakter...*, *op.cit.*, s. 11);
- przyjęcie, że „to co jest we właściwym sensie pedagogiczne», to perspektywa, wybór tego, co pedagogicznie ważne, a następnie (...), precyzyjne przemyślenie sposobu w jaki uzyskane interpretacje (danego zjawiska – aut.) mogą zostać zrealizowane w praktyce” (O.F. Bollnow, *Die anthropologische...*, *op.cit.*, s. 49);
- przyjęcie, że proces rozumienia stanowi w całościowym procesie epistemologicznym podstawowy sposób określania przez człowieka siebie i swego miejsca w świecie oraz że proces wychowania pozostaje dla tegoż określania warunkiem niezbywalnym;
- przyjęcie, że rozumienie stanowi podstawową procedurę badawczą w pedagogice, a dodatkowo – dzięki fenomenologii – horyzont interpretacji sytuacji wychowawczych może być wzbogacany o dane dla nich istotnościowe;
- przyjęcie, że rozumienie ma swoje korzenie w przedrozumieniu, które nie jest do końca poznawalne przez samego badacza, i że jest

ono splecione, w trudny do rozsądzenia sposób, z intuicją sensu (tudzież bezsensu) danego zjawiska;

- przyjęcie, że punktem wyjścia badań nad wychowaniem jest doświadczenie sytuacji wychowawczej, które, stanowiąc jakościową podstawę naturalnego (życiowego) doświadczenia człowieka, obarczone jest również jego cechami;
- przyjęcie, że dydaktyka opisu fenomenologicznego polega na „na-prowadzaniu na doświadczenie źródłowe”, które ma zostać samodzielnie odkryte: „pisarz fenomenologiczny nie »wykłada« swej nauki, lecz usiłuje jedynie pomóc mu w zdobyciu samodzielnego doświadczenia, o które chodzi” (R. Ingarden, *Z badań...*, *op.cit.*, s. 316), „żeby poznać trzeba siebie doprowadzić do przedmiotu” (A. Fischer, *Descriptive...*, *op.cit.*, s. 92);
- przyjęcie, że język, jakim opisywane są fenomeny wychowania odgrywa zasadniczą rolę w uzyskiwaniu doświadczeń źródłowych, istotnych z wychowawczego punktu widzenia;
- przyjęcie za problemowy „kierunkowskaz” pytania O.F. Bollnowa: „czego uczy fakt wychowania, dany w całej swej różnorodności aspektów oraz odpowiadających im przedstawieniach, co byłoby zarazem znaczące dla rozumienia człowieka jako całości?” oraz próba sformułowania kilku podobnych:
 - co jest takiego w sytuacji egzystencjalnej, co pozwala ją rozpoznać jako sytuację „wychowawczą” i co zarazem pod jej postacią potwierdza istotę człowieczeństwa?
 - co i w jaki sposób powinno być urzeczywistniane, aby międzyludzka relacja zwana *wychowaniem*, była relacją sensowną? Co dzieje się, gdy wychowanie wkracza w obszar bezsensu? Czy pozostaje wychowaniem?
 - co jest takiego w człowieku, w jaki sposób on sam jest ukwalifikowany, co sprawia, że proces wychowania staje się w ogóle możliwy, i że takim nie jest?
 - przy spełnieniu jakich warunków ze strony człowieka *wychowanie* potwierdza swój sens?
 - czy wychowywanie człowieka posiada jakieś granice? Jeśli tak, to jakiego są one rodzaju?

W niniejszych badaniach nie sposób odpowiedzieć na wskazane problemy. Podjęta została analiza tych zjawisk, które (jak się wydaje) warunkują i charakteryzują w sposób zasadniczy istotę samego procesu wychowania i mogą zarazem służyć jako kryterium wskazujące bezsensowność pewnych zdarzeń oraz demaskować ich pedagogiczną iluzoryczność. Ujawnione zostaną przy tej okazji pewne problemy pedagogiczne, których sensowne rozwiązanie wyklucza proste myślenie alter-

natywne: albo – albo²⁷⁰. Raczej zakłada wyższego stopnia umiejętność odnalezienia się w sytuacji, w której żaden z elementów nie może zostać pominięty, a celem jest maksymalne zbliżenie do stanu aksjologicznej harmonii. Być może okaże się, że praca wychowawcza polega na nieustannym odnajdywaniu właściwej drogi pośród doświadczanych paradoksów. To przypuszczenie stanowi zarazem tezę niniejszych badań.

Pytań rodzi się wiele i oczywiście nie sposób im wszystkim sprostać w ramach jednego opracowania. To, co zostanie nakreślone w niniejszym studium²⁷¹ sytuacji wychowawczej, to przede wszystkim:

- wskazanie doświadczenia naturalnego człowieka jako rzeczywistego i realnego środowiska procesu wychowania, z zaakcentowaniem tych jego cech, które mają niebagatelny wpływ na dojrzewanie osobowe człowieka,
- wskazanie samego procesu wychowania jako podstawowego i niezbywalnego fenomenu ludzkiej egzystencji – ludzkiego doświadczenia życia,
- przeanalizowanie pojęcia „doświadczenia” w jego antropologicznym znaczeniu stanie się zarazem kluczem interpretacyjnym oraz pojęciem podstawowym dla zrozumienia tego, czym jest wychowanie oraz sytuacja wychowawcza,
- dokonana zostanie charakterystyka świata wartości oraz sposobu jego istnienia wraz z pedagogicznymi konsekwencjami,
- poruszone zostanie zagadnienie podstaw procesu poznawania sytuacji wychowawczej przez jej badacza, jakim jest nie tylko filozof i teoretyk wychowania, ale sam wychowawca,
- w zagadnieniu ostatnim znajdzie się miejsce na refleksję wokół problematyki przekazu–urzeczywistniania świata wartości oraz warunków temu służących.

Przedstawienie wstępnej interpretacji sytuacji wychowawczej ma do spełnienia dwa zadania, jedno na poziomie poznawczym, drugie dydaktycznym. Przede wszystkim poprzez opisanie punktu wyjścia badań autor uzmysławia sobie, jakby stawia przed samym sobą własne stanowisko interpretacyjne, wypełniając dzięki temu metodologiczny warunek możliwości dalszego postępowania. Z kolei czytelnikowi umożliwia to intelektualne zapoznanie się z pewną propozycją badawczą. Trzeba jednak w tym momencie dodać, że niniejszej prezentacji towarzyszy, obok po-

²⁷⁰ Pojawiające się na przykład przy braku rozróżnienia pomiędzy subiektywizmem i subiektywnością.

²⁷¹ Wybrałam sformułowanie „studium”, ponieważ dotyczy ono zawsze jakiegoś przypadku, czegoś wąskiego, wybranego, czegoś szczególnego co wymaga również szczególnego uzasadnienia. Tym „czymś” jest w niniejszej pracy **„sytuacja wychowawcza” – jako szczególnie przypadek ludzkiej egzystencji** wymagający szczególnych studiów. „Przypadek”, jednak nie przypadkowy.

znawczego, również cel dydaktyczny²⁷². Chodziłoby mianowicie o to, aby, wzbudzając pewien stopień zainteresowania, czy też bazując wprost na nim, włączyć intelektualnie czytelnika w opisywany sposób postrzegania zjawisk, by – zanim zacznie się dyskusja – postępował on oraz uczestniczył w rozważaniach wspólnie z autorem. Ideał takiej intelektualnej współpracy pomiędzy autorem i czytelnikiem obrazuje sformułowanie R. Ingardena, kiedy pisze o „naprowadzaniu na doświadczenie”²⁷³. W tym przypadku intencją autora jest spowodowanie u czytelnika współmyślenia na kolejnych etapach poszukiwań. Oczywiście, nie ma to nic wspólnego ze zniewalaniem czy manipulowaniem, ponieważ z założenia zostaje przyjęte, iż czytelnik jest, nazwijmy to: „epistemologicznie” dojrzały²⁷⁴. Uzyskanie przez autora w stosunku do czytelnika doświadczenia współmyślenia jest *implicite* zamiarem pedagogicznym, bowiem autorowi nie przyświeca w tym wypadku tylko cel: wypowiedzenia siebie oraz uzyskania momentu językowej zrozumiałości wypowiedzi, lecz zdobycie sprzymierzeńca w poszukiwaniu jakiejś drogi do prawdy. Rzecz w tym, by czytelnik „dał się poprowadzić” autorowi. Zarazem jednak autor stawia i przed sobą trudną do pokonania poprzeczkę. Mianowicie, jego sposób wypowiedzi musi dawać czytelnikowi szansę intelektualnego współuczestniczenia w poszukiwaniach doświadczeń źródłowych dla całego procesu wychowania i konkretnych sytuacji wychowawczych. Wydaje się jednak, że tylko w ten sposób można się wyzwolić z własnego egoizmu i apodyktyzmu mentalnego oraz poznawczego, które mogą być następstwem niekontrolowanej podmiotowości (inaczej: chronić subiektywność podmiotu poznającego przed własnym subiektywizmem).

²⁷² Nadmieniałam o tym już we Wprowadzeniu.

²⁷³ Ingarden pisze: „Pisarz fenomenologiczny nie »wykłada« swej nauki czytelnikowi, lecz usiłuje jedynie pomóc mu w zdobyciu samodzielnego doświadczenia, o które chodzi. Dla czytelnika nieinteligentnego lub nie mającego daru uzyskiwania bezpośrednich danych doświadczenia oraz wczuwania się w intencje autora, dla czytelnika wreszcie leniwego lub niechętnego – książki fenomenologów będą zawsze uchodziły za »niezrozumiałe«. Na to nie ma rady. (...) Ale książki fenomenologiczne nie są programami politycznymi czy religijnymi, pragnącymi zdobyć jak najwięcej wyznawców. Są zdobywaniem terenów dla poznania, a to musi natrafiać na trudności i opory. Są przeciwieństwem łatwych sukcesów i popularności, dają satysfakcję tylko tym, którzy nie żałują sił ani cierpliwości, by dotrzeć do rzeczywistego obcowania z rzeczami i faktami. To bezpośrednie obcowanie w widzeniu – to największy dar fenomenologów”, *Dążenia fenomenologów* [w:] *Z badań...*, op. cit., s. 316.

²⁷⁴ Poprzez „dojrzałość epistemologiczną” rozumiem zespolenie samodzielności myślenia z otwartością i szacunkiem wobec wszelkiej odmienności.

II.A.3. Perspektywa metodologiczna badań własnych

II.A.3.1. Metodologiczne uzasadnienia i zastrzeżenia

To, co zostało powyżej napisane jest odsłonięciem przedmiotowego aspektu warsztatu pracy, który metodologicznie można zabezpieczać, korzystając ze wskazań metody fenomenologicznej. Zdaje sobie oczywiście sprawę z trudności w wypełnianiu takiego celu oraz podatności takiego stanowiska na krytykę. Wydaje mi się jednak ważne, aby rzetelnie zapoznać czytelnika z intencją badawczą, która może być niewidoczna w samych treściach. Zarazem jednak może ona stanowić przedmiot dyskusji nad zasadnością prowadzenia badań istotnościowych oraz ich metodologii w obrębie pedagogiki. Podjęcie tej drogi badawczej jest wyrazem głębokiego przekonania o potrzebie refleksji istotnościowej, w intuicyjny wręcz sposób podejmowanej przez każdego myślącego (intelektualnie reflektującego rzeczywistość) człowieka, jako indywidualne, antropologiczne zadanie i zobowiązanie wobec siebie samego oraz wobec swego pokolenia. Jeśli więc, za pośrednictwem niniejszych badań, udałoby się wzbudzić u czytelników głębsze zainteresowanie stałym wykorzystywaniem w obrębie pedagogiki tego typu badań oraz zainspirować do poszukiwań dalszych pól badawczych, a także precyzowania metodologicznych możliwości fenomenologii i hermeneutyki, przy zachowaniu świadomości istnienia hierarchii metodologicznej²⁷⁵, naszkicowanej w części pierwszej, to zostałby wypełniony nie tylko cel poznawczy, ale również pedagogiczny. Zadowolająca byłaby bliższa znajomość miejsca i charakteru badań prowadzonych przez poszczególnych badaczy oraz wzajemnej relacji pomiędzy tym, co ilościowe, jakościowe i istotnościowe. Z tego typu różnicowania zjawisk co do kryterium: ilościowego, jakościowego i istotnościowego powinni też zdawać sobie sprawę nie tylko badacze–teoretycy i badacze–praktycy, tacy jak wychowawcy i nauczyciele, lecz wszyscy „zamieszani”, choćby ze względu na zajmowane stanowiska społeczne, w sprawy wychowania i edukacji. Myślenie tego typu nie jest myśleniem tylko poznawczym, ale myśleniem zobowiązującym, wprzęgającym w analizę zjawisk społeczno-kulturowych podstawowe zasady etyczne. Wydaje się też, że to zobowiązujące myślenie istotnościowe może być niezwykle pomocne w podejmowaniu decyzji na najróżniejszych szczeblach merytorycznej szczegółowości. Najprostszym pytaniem, które po-

²⁷⁵ Badania fenomenologiczne są „częścią” szeroko rozumianej hermeneutyki i raczej trzeba mówić o hermeneutyce fenomenologicznej. Bliżej zostało to przedstawione w cz. I. Tak też rozumie badania fenomenologiczne w obrębie pedagogiki hermeneutycznej J. Gnitecki. Zob. J. Gnitecki, *Filozofia nauki...*, op. cit., s. 252–259.

maga człowiekowi naprowadzić siebie na źródłowe doświadczenie zjawiska oraz jego prawdę jest, z pozoru tylko banalne, pytanie: o co tutaj „chodzi” i o kogo tak naprawdę „chodzi”?

Skoncentrowanie problematyki studiów wokół podstawowych warunków sensu procesu wychowania skierowuje uwagę w stronę metodologii badań hermeneutyczno-fenomenologicznych (istotnościowych) jako źródła określającego w miarę stabilne uzasadnienia. Komentując przytoczoną powyżej wypowiedź E. Stein, trzeba powtórzyć, że **ewentualne badania tego typu, wchodzące w zakres fenomenologii wychowania, nie ograniczałyby się do opisu pojedynczych sytuacji i działań wychowawczych, jako odrębnych przypadków jakościowych, lecz dążyły do odsłonięcia i naświetlenia przede wszystkim tego, czym jest w ogóle w swej istocie wychowanie jako fenomen ludzkiej egzystencji, biorąc jednak pod uwagę, a nawet mając jednocześnie jako założenie to, że proces wychowania, a tym jeszcze wyraźniej poszczególne sytuacje wychowawcze, nie są li tylko stanami świadomości podmiotu badającego, lecz stanowią samodzielne obiekty egzystencjalnego odniesienia (również samego badacza), w których człowiek uczestniczy dzięki bezpośredniej obecności, wyrażonej niejednokrotnie zawsze poprzez coś znaczące czyny**²⁷⁶.

Nasuwa się jednak pytanie, czy wymagania stawiane opisowi fenomenologicznemu są do wypełnienia i to przez pedagoga? Na kilka spraw chciałabym tu zwrócić uwagę i przyjrzeć się im z perspektywy tegoż.

Po pierwsze: czy to, co ostateczne, może być faktycznie „ostatecznie” odsłonięte i przedstawione w sposób niebudzący wątpliwości? A. Fischer sam przyznaje, że:

„Gdy chodzi o to co ostateczne, to i tak zadanie to nie jest możliwe w całości do wypełnienia: dochodzi tutaj do głosu od dawna już znane zdanie, że tego co ostateczne (tak jak na swój sposób »swoiste«) nie można w zasadzie opisać, lecz tylko wskazać. **Przyznaje** to, myślę jednakże, że właśnie owo wskazywanie ułatwia, bądź utrudnia, umożliwia lub przeszkadza porozumiewaniu się co do ostateczności (swoistości), zależnie od sposobu wyrażania, który się po temu wybiera, a szczególnie według staranności z jaką się go precyzuje. Poza tym: nawet jeśli to co ostateczne więcej się opisowi nie poddaje, to można je, że tak powiem, ustalić tylko jako wypełnianie sensu znaczenia nazwy, tak by w mniej lub bardziej dokładny i kompletny sposób różnicować to, co mogłoby w wielości stanowić coś ostatecznego, ewentualnie przedostatecznego. Na zakończenie trzeba stwierdzić,

²⁷⁶ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków 1985 oraz J. Galarowicz, *Człowiek jest osobą. Podstawy antropologii filozoficznej K. Wojtyły*, Kęty 2000, s. 102–106. „Doświadczenie czynu jest – jego zdaniem – (Wojtyła – prz. mój) kluczem do prawdy o człowieku. »Czynu – pisze – są szczególnym momentem oglądu a więc doświadczanego poznania osoby. Stanowią niejako najwłaściwszy punkt wyjścia dla zrozumienia jej dynamicznej istoty. Moralność zaś jako wewnętrzna tychże czynów właściwość w szczególniejszy jeszcze sposób prowadzi do tego samego«, K. Wojtyła, *Osoba...*, s. 17, za: J. Galarowicz, *Człowiek jest...*, op. cit., s. 102.

że coś co mogłoby uchodzić za ostateczne, co samo z siebie jest możliwe do zrealizowania dzięki ukierunkowanej na fenomenologiczną deskrypcję umysłowości (*Geisteshaltung*) w znaczeniu ogólnym i po ostatecznej bezowocności badań, nie inaczej może zostać scharakteryzowane jak poprzez różnicowanie i konfrontację²⁷⁷.

Gdyby faktycznie można było nie tylko wskazać, ale w wyczerpujący, jednoznaczny i absolutnie obowiązujący sposób opisać to co ostateczne, to zamknęlibyśmy sami sobie świat myśli, możliwość interpretacji, a przede wszystkim otwartą przed każdym człowiekiem możliwość samodzielnego poszukiwania prawdy, dobra, piękna²⁷⁸, którą trzeba wspomagać w procesie wychowania (jako zadanie), i która zarazem stanowi cel procesu wychowania. Tak więc, badacz–fenomenolog w swych poznawczych wyprawach musi się liczyć się z tym, że jego poszukiwania będą żmudne i czasem naznaczone wysiłkiem nieustannie nawracającego Syzyfa. Z jednej strony obiektywna siła przyciągania, jaką promieniuje sens fenomenu, będzie wyznaczać mu drogę i podtrzymywać w naprowadzaniu własnych zdolności poznawczych na istotę owego fenomenu; z drugiej jego „kamień poznania” będzie nieustannie strącany przez choćby samą możność wystąpienia odmiennej interpretacji, dokonywanej przez inny, samodzielnie poszukujący istoty i sensu tegoż samego fenomenu podmiot poznający. Czy uda im się wtoczyć swoje kamienie na szczyt, wspinając się po odrębnych zboczach swej subiektywności? Pozostaje to otwartym pytaniem. Jeśli założyć obiektywne istnienie wartości – może to nastąpić; jeśli natomiast wartości istnieją tylko subiektywnie i relatywnie, to ścieżki badań mogą doprowadzić poszczególnych badaczy do tego samego punktu tylko poprzez przypadek, a nie jako rezultat nadziei na odkrycie wspólnego, choć rozdzielonego na ludzkie indywidualności sensu, wyznaczanego prawdą przedmiotu.

Praca pedagogiczna nie polega w zasadzie na niczym innym, jak na naprowadzaniu dzieci i młodych ludzi na doświadczenia źródłowe, ponieważ tylko one mają siłę konstytuowania aksjologicznego zrębu ludzkiej natury²⁷⁹. To, że opis fenomenologiczny nie jest w stanie do końca sprostać ambicjom uzyskania wiedzy fundamentalnej, pewnej i oczywistej, która to wiedza została by zapisana i z niej, samo z siebie, wypływałoby zobowiązanie, nie jest

²⁷⁷ A. Fischer, *Descriptive...*, op. cit., s. 94.

²⁷⁸ T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak” 9/1991, (436), W. Stróżewski, *Ponadkulturowe wymiary dobra, prawdy i piękna*, red. F. Adamski, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Prace Pedagogiczne, z. 9, Kraków 1988, K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno...*, op. cit.

²⁷⁹ Można by na bazie metody fenomenologicznej spróbować określić metodę pracy pedagogicznej, jaką byłoby „naprowadzanie dziecka na źródłowe doświadczenie wartości”. Trzeba mieć jednak świadomość, że siła tkwiąca w doświadczeniu źródłowym fenomenów egzystencjalnych jest nośnikiem wartości zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Zob. cz. III.7. na temat urzeczywistniania wartości.

jego słabością lecz paradoskalnie siłą. Tak jak to ma miejsce w przypadku zasady „otwartego pytania” wobec istoty człowieka. Można powiedzieć, że fenomenologia, na poziomie metodologicznym odpowiada właśnie wymaganiom przedmiotowym. To fenomenologia strzeże przed totalitaryzmami, a zarazem relatywizmami. Wierność istocie nie pozwala popadać ani w skrajności poznawcze, ani w kulturowy marazm tradycji, która miałaby polegać na statycznej transmisji (reprodukcji) wzorów zachowań. Stąd metoda fenomenologiczna powinna być rozwijana jako sposób poznawania świata, ale też jako podstawa ludzkiego w nim uczestniczenia²⁸⁰. Tu pojawia się drugi problem związany z samą postawą fenomenologicznego oglądu rzeczywistości – taką jaką proponował Husserl w wersji pierwotnej, która jednak stała się przedmiotem żywej dyskusji w obrębie filozofii właśnie ze względu na to, co chcieli badać fenomenolodzy, na sam przedmiot badań zwany *światem przeżywanym* (*Lebenswelt*)²⁸¹. Kilka zdań trzeba temu poświęcić również w tej pracy, by precyzyjniej wskazać ten aspekt badań fenomenologicznych, który może być szczególnie owocny dla pedagogiki²⁸².

II.A.3.2. Antropologiczny i pedagogiczny charakter postawy fenomenologicznej

Postawa fenomenologiczna, po przeprowadzeniu „zabiegu” zawieszenia-*epoché* wobec świata życia oraz życia przebiegającego w świecie, pozostawia badacza w samotności²⁸³. Badacz przestaje być uczestnikiem świata, stawiając swe poznanie ponad światem, który przedstawia mu się jako przedmiot-fenomen. Ta samotność ma jednak charakter głębszy i bardziej zasadniczy, jak również bardziej radykalny, aniżeli ta, która jest

²⁸⁰ Kierując się komentarzem J. Tischnera, napisanym do książki K. Wojtyły *Osoba i czyn*, można potraktować **badania fenomenologiczne jako czyn umysłu**, dzięki któremu badacz-mysliciel może stać się autentycznym uczestnikiem danej sytuacji. Tischner pisze: „Dla Polaka ma całkiem swoiste znaczenie kluczowa idea książki, że **osoba wypowiada się w czynie i poprzez czyn, poprzez który człowiek wchodzi w uczestnictwo**, jest najwyższym prawem człowieka, częścią jego duszy” (wytl. moje), za: J. Galarowicz, *Człowiek jest osobą*, op. cit., s. 103. Jednakże, aby czyn był sensowny musi być poprzedzony solidną refleksją dotyczącą istoty fenomenu-sytuacji. **Badania fenomenologiczne jako „czyn umysłu” stają się warunkiem czynu rzeczywistego, polegającego na konkretnym urzeczywistnianiu jakichś wartości.**

²⁸¹ Zagadnieniu temu poświęcę nieco więcej uwagi w odrębnym rozdziale na temat „doświadczenia naturalnego” i „świata doświadczanego”.

²⁸² Perspektywę badań fenomenologicznych, bazujących na filozofii E. Husserla, B. Żechowska proponuje przenieść na grunt pedeutologii (poznawania nauczyciela jako „przemiotu” badań pedagogicznych), zob. *Nauczyciel w fenomenologicznej perspektywie poznawczej* [w:] tejże, *O poznawaniu nauczyciela*, Katowice 1995.

²⁸³ J. Rolewski, *Rozum, nauka...*, op. cit., s. 78.

udziałem człowieka odosobnionego od wspólnoty ludzkiej. Taki człowiek pozostaje zawsze wewnątrz siebie w jakimś świecie przeżywanym (*Lebenswelt*), lecz pomimo wyraźnego doświadczenia samotności nie opuszcza intersubiektywnego świata wspólnoty, która w nim żyje, a on jest jej duchowym uczestnikiem. W owej postawie, jak pisze E. Husserl, „nie jestem pewnym Ja, dla którego ciągle jeszcze ma ważność Ty, jego My i cała jego wspólnota współpodmiotów”²⁸⁴.

Trudno w tym momencie rozważań dokładnie podać, czy tego rodzaju wyłączenie się ze świata występuje również w poznawaniu istotnościowym fenomenów wychowania, czy ono w ogóle właśnie ze względu na ich istotę powinno mieć miejsce. To jeszcze wszystko są problemy do rozstrzygnięcia. Na razie możemy powiedzieć, iż wydaje się, że badacz pedagog nie może przestać być uczestnikiem. Co to jednak znaczy „być uczestnikiem”? O jaki rodzaj uczestnictwa tu chodzi? Może mogę rezygnować z niego metodologicznie, zanurzać się tylko myślą w dane świadomości, pozostając jednak cały czas na uwięzi rzeczywistości konkretnej, żywej, egzystencjalnej sytuacji, wypełnionej i charakteryzowanej odpowiedzialnością, moją odpowiedzialnością, jako jej uczestnika stojącego wobec drugiego człowieka–dziecka? Rodzaj odpowiedzialności, jaki się tu nasila, to przede wszystkim odpowiedzialność zastępcza²⁸⁵.

Z punktu widzenia pedagogiki interesujące są uwagi R. Ingardena i J. Tischnera poddające możliwość „niewchodzenia” w *epoché* i redukcje, na które powołuje się J. Rolewski w cytowanej pracy²⁸⁶.

„W tej sytuacji może zatem – wbrew samemu Husserlowi – nie byłoby wcale naiwnością filozoficzną porzucenie perspektywy myślowej otwartej przez *epoché* i redukcję? Może jednak warto wrócić do owej naturalnej pre-fenomenologicznej postawy filozoficznej i spróbować zbadać wszystkie implikacje teoretyczne »świata przeżywanego« oraz największego – jak sądzę – Husserlowskiego odkrycia w tym zakresie: apriori *Lebenswelt*, jakie w tej i tylko w tej postawie mogą się pojawić? Otwiera to na pewno znacznie bardziej interesującą perspektywę dociekań filozoficznych niż jałowe w gruncie rzeczy poszukiwania sensu i zgłębianie pokładów pra-Ja”²⁸⁷.

²⁸⁴ E. Husserl, *Krisis der europäischen Wissenschaften* [w:] K. Świąciecka, *Husserl*, Warszawa 1993, s. 191, za: J. Rolewski, *Rozum, nauka...*, *op. cit.*, s. 78–79. „W wyniku „fenomenologizacji świata przeżywanego przeistoczył się on w prywatny, osobisty świat otaczający samotne pra-Ja filozofującego i utracił te wszystkie walory (takie jak: intersubiektywność, typowość i światowość), które posiadał na poziomie naturalnym, w nastawieniu pre-fenomenologicznym, uzyskując jednocześnie status „komponentu” (resp. warstwy) pra-Ja i będąc całkowicie przez nie wchłonięty”. Tamże, s. 88.

²⁸⁵ Do badań tych wróć przy okazji „idealnego obserwatora”. Tu tylko zostały wskazane pewne „nieoczywistości”, pewne napięcia i paradoksy, które występują pomiędzy poznaniem a życiem.

²⁸⁶ Wydaje się, że te uwagi wskazują również obszar badań szczególnie ciekawy dla pedagogiki, mianowicie dopracowywania metodologicznej strony pedagogiki *antropologicznej*.

²⁸⁷ J. Rolewski, *Rozum, nauka...*, *op. cit.*, s. 89.

Pomimo wszelakich postulatów, że postawa fenomenologiczna polega na przyjęciu stanowiska wyłączonego ze świata przeżywanego (nie zaś przeżywającego ten świat?) niezaangażowanego obserwatora, którym kieruje wyłącznie nastawienie teoretyczne (co faktycznie może być groźne dla samego badacza w przypadku, gdy przedmiotem badań staje człowiek i jego życie), wydaje się, że pojawiło się coś, co przekroczyło samo siebie. Otóż, pracując nad własnym poznaniem, człowiek w tym przypadku pracuje nad samym sobą. Zarazem więc pracuje nad własnym sposobem bycia wobec: siebie, drugiego człowieka, przyrody i kultury, jak również wobec tego, co nadprzyrodzone. Postawa fenomenologiczna wnika nie tylko w strukturę poznawczą człowieka, ale przenika również jego strukturę odnoszenia siebie do i wobec świata. Wydaje się, że tego właśnie „sposobu” można (o ile nie trzeba) „uczyć” dziecko, jeśli się go oczywiście wcześniej samemu w jakimś stopniu posiadało i opanowało, jako pewną „umiejętność” myślenia. Ta postawa, nakierowana na poznanie istoty sytuacji, w której człowiek uczestniczy może nabrać charakteru zasady odniesienia przenikającej duchowo relację pomiędzy dorosłymi i dziećmi, która to relacja, już ze społecznego punktu widzenia – kulturowego życia i trwania społeczności, ma znaczenie priorytetowe. Samo *epoché* niesie z sobą szacunek wobec rzeczywistości, wnosi nakaz jej słuchania, kontemplowania, uważnego studiowania takiej, jaka jest w swej naturze. Dopiero potem człowiek powinien pozwalać sobie na sprawstwo.

W literaturze niemieckiej w odniesieniu do pedagogiki nieco uproszczono skomplikowaną i „nieostrą” procedurę poznania fenomenologicznego, poprzez zniesienie redukcji transcendentnej i wprowadzenie pojęcia fenomenologii stosowanej²⁸⁸. W tym przypadku badacz, biorąc z określenia: „dane świadomości” (*Bewußtseins-Gegebenheiten*) to, co jest świadomości dane, koncentruje się na konkretnych fenomenach rzeczywistości, np. rzeczywistości wychowawczej²⁸⁹. Główny nacisk jest tu położony na redukcję ejdetyczną. Tak więc przedmiotową ważność uzyskują przede wszystkim pytania o niezbywalny sens fenomenów samego wychowania, pytania wyprowadzane z konkretnych doświadczeń człowieka, zwłaszcza z międzyludzkich, międzyosobowych odniesień, takich jak na przykład: zaufanie, lojalność, autorytet, posłuszeństwo, odwaga, szacunek, szczerość, wierność, pokora, odpowiedzialność, wolność, podmiotowość, cielesność czy doświadczenia czasu i przestrzeni (oraz wszelkie ich odwrotności). Pytanie te padają oczywiście nie ze strony osób przypadkowych, lecz ludzi żywo zainteresowanych sytuacją wychowaw-

²⁸⁸ Więcej na ten temat K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna...*, op. cit., 68–73; H. Danner, *Methoden Geisteswissenschaftlicher...*, op. cit.; W. Lippitz, *Phänomenologische Studien in der Pädagogik*, Weinheim 1993, J. Muth, *Tines Odyssee zur Schule. Behinderte Kinder im allgemeinen Unterricht*, Bochum 1991.

²⁸⁹ K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna...*, op. cit., s. 69.

czą (którą sami wybrali, bądź w której zostali postawieni np. przez zrządzenie losu), stając się jej uczestnikami. Pytania te są nader proste i brzmią na przykład: co to jest w ogóle wychowanie i co znaczy, że coś jest „wychowawcze” i „pedagogiczne”, a coś innego nie jest?²⁹⁰ Według jakiego kryterium możliwy jest taki właśnie rozsąd, według jakiej wiedzy, z jakiego źródła pochodzącej?

Wydaje się, że na użytek niniejszej pracy można zakończyć powyższe analizy metodologiczne. Samo zagadnienie możliwości faktycznego wykorzystywania metody fenomenologicznego opisu fenomenów ludzkiej rzeczywistości i świadomości (choć świadomość jest również przecież czymś rzeczywistym dla podmiotu jej doświadczającego) jest oczywiście w swych subtelnościach o wiele bardziej skomplikowane i nastroczające wiele metodologicznych trudności w jej refleksyjnym urzeczywistnieniu w klasycznej postaci przez samych filozofów, a co dopiero, gdy chce się tego sposobu badania nauczyć osoby nieposiadające treningu w myśleniu filozoficznym. Trzeba też jeszcze dodać, że potrzebny jest tu pewien „dar” dokonywania wglądu w istotę fenomenu, który – jak każda zdolność – może być ćwiczony, niemniej jego zarodek musi tkwić już w swoistości natury myślenia danej osoby.

²⁹⁰ Por. pytania postawione przez O.F. Bollnowa, W. Locha czy M.J. Langevela, cz. I. A.4.3.1.

II.B. Studium sytuacji wychowawczej

II.B.1. Wstępna charakterystyka sytuacji wychowawczej

Przechodząc do głównego tematu rozważań, trzeba najpierw – i najprościej – zapytać: co to jest w ogóle sytuacja wychowawcza?

Wstępnie można określić, że definicja jakiejkolwiek sytuacji zakłada obecność istoty żywej, zdolnej do wchodzenia w relację z otoczeniem oraz podjęcia samodzielnej inicjatywy. Istotą tą może być zwierzę, ponieważ i ono warunkowane jest okolicznościami, wobec których musi „coś” przedsięwziąć. Ono również może stanowić podmiot sprawczy, nawet jeśli byłby to proces wobec środowiska adaptacyjny.

Sytuacja w perspektywie antropologicznej zakłada w ogóle obecność człowieka. **Sytuacja wychowawcza, która z samej swej istoty zakłada obecność dwóch osób, automatycznie staje się kategorią antropologiczną**²⁹¹. Nie są to jednak osoby zupełnie dowolne. W pierwszym rzędzie bowiem sytuacja wychowawcza zakłada obecność człowieka dorosłego i człowieka dorastającego – dziecka. **Dalsza jej analiza dotyczy już tego, co dzieje się pomiędzy nimi**; niekoniecznie jednak stale pomiędzy tym samym dorosłym i dzieckiem w miarę upływu lat. Pojęcie sytuacji wychowawczej zostaje rozszerzone w ogóle o to: **co dzieje się pomiędzy dorosłymi i dziećmi**. Ponieważ jakie by owo „pomiędzy” nie było, zawsze w horyzoncie jego rozumienia zostaje zachowane, w każdym razie może się pojawić to, co jest rozumiane jako wychowawcze bądź nie. Ważne więc, by zwrócić uwagę, że owo pomiędzy zawiera w sobie *międzyludzką* (czy raczej w kontekście niniejszych badań *międzysobową*) przestrzeń, która tylko z pozoru może być obojętna wychowawczo.

Zarazem też ujawnia się od samego początku relacja personalistyczna, zasadniczo różna od przedmiotowej. Różni się przede wszystkim wartością życia dorastającego człowieka, które od samego początku zobowią-

²⁹¹ M. Hohmann, *Die Pädagogik...*, op. cit., s. 40.

zuje do określenia wobec niego swojej postawy²⁹². Obok tej swoistej międzyosobowej przestrzeni znaczonej obecnością dorosłego i dziecka, charakterystyka owego sytuacyjnego, wychowawczego „pomiędzy” warunkowana jest *czasem*. Okazuje się, że problem czasu jest niezwykle istotny, biorąc pod uwagę różnorodność zdarzeń, którymi jest on mierzony i wyznaczany oraz ich znaczenia, jakie odgrywają zarówno w przebiegającym spontanicznie, jak i aranżowanym procesie wychowania.

Podsumowując ten wątek, trzeba zwrócić uwagę na to, że istniejąca obiektywnie międzyosobowa przestrzeń oraz czas, pozostając fenomenami ogólnoludzkiej egzystencji, są równocześnie niezbywalnymi doświadczeniami każdego człowieka, i że uczy się on stosunku do nich, zdając sobie zarazem sprawę z ich obiektywnej mocy. Każda sytuacja wychowawcza jest więc doświadczana w horyzoncie przestrzeni obecności człowieka oraz czasu, przede wszystkim czasu dorastania dziecka. Zarazem też stosunek do przestrzeni i czasu staje się przedmiotem wychowawczej pracy z dzieckiem. Człowiek musi siebie jakoś wewnętrznie „ustawić” wobec drugiego człowieka – wobec ludzi, wśród których przychodzi mu żyć oraz czasu, który jest podstawowym warunkiem dynamiki świata. Oczywiście w tym staje się rola człowieka dorosłego spełniana wobec dziecka, którą M.J. Langeveld przedstawia w sposób następujący:

„(...)sytuacja wychowawcza wyrasta z ludzkich intencji, aby »dziecka« nie pozostawiać jego własnemu naturalnemu istnieniu, ale by jego »byt« rozumieć w sposób, którego z samej przyrody wyprowadzić nie można. Przejawy tych intencji napotykały w »kulturze«, która jest produktem i wyrazem duchowej działalności człowieka”²⁹³.

Sytuacja wychowawcza stanowi więc szczególnego rodzaju środowisko kultury duchowej, w którym rozgrywa się proces wychowawczych odniesień, pozostając realnym i zarazem naturalnym składnikiem obiektywnej rzeczywistości. Również sytuacja wychowawcza jest (może być) nośnikiem doświadczeń źródłowych człowieka związanych z wręcz całościowym odpowiadaniem na pytanie: kim jestem i jaki ma sens moja obecność w świecie? Wychowanie jest fenomenem ludzkiej egzystencji, w który uwikłany jest każdy człowiek dorosły i każde dziecko. Przyglądając się na razie jakimś całkiem potocznym sytuacjom wzajemnego obcowania dorosłych z dziećmi i młodzieżą, trzeba zaznaczyć, że kryterium przeobrażającym zwykłą sytuację w sytuację wychowawczą nie jest moment świadomego, intencjonalnego i celowego oddziaływania, lecz moment bycia odpowiedzialnym za drugiego. To odpowiedzialność zastępcza stawia dorosłego w sytuacji wychowawczej wobec

²⁹² Zob. dalej na temat „postawy” przy zagadnieniu poznawania sytuacji wychowawczej, cz. II.B.6.

²⁹³ M.J. Langeveld, *Naukowy charakter pedagogiki*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1961/3, s. 84.

każdego dziecka i każdego młodego człowieka²⁹⁴. Więż świadomego oddziaływania, o której pisze W. Cichoń²⁹⁵, byłaby więc poprzedzona więzią zrodzoną na mocy samej **obecności człowieka**, wcześniejszą więc niż intencja świadomego wychowywania. Uzyskiwana przez człowieka świadomość „bycia postawionym w sytuacji wychowawczej”, z uwzględnieniem jej pasywnego charakteru, byłaby tu świadomością próbującą „zobaczyć” własne przedrozumienie, dane w potocznej oczywistości doświadczanych, przypadkowych sytuacji życia codziennego. Szerokie rozumienie wychowania bazujące na kryterium „wszelakiego rodzaju wpływów” i postrzegane w tym ujęciu od strony pewnej formalnej struktury bycia w świecie, w ujęciu antropologicznym odsłaniałoby **odpowiedzialność jako podstawowy fenomen konstytuujący ludzki byt i zarazem charakteryzujący podstawową zasadę bycia człowieka wobec świata**, które z kolei nazywane jest „byciem Człowiekiem”. Człowiek występuje tu jednak nie jako ten, który siłą swej aktywności i podmiotowości ingeruje sprawczo w rzeczywistość, ale jako ten, który niejako kontemplacyjnie siebie w niej odnajduje, odkrywając własne „bycie postawionym” w sytuacji zobowiązania wobec rzeczywistości: przyrodniczej, kulturowej i osobowej. Zadaniem i celem procesu wychowania, zbudowanego z sytuacji wychowawczych, byłoby w tym momencie uzyskanie przez wychowywanego pokornej świadomości miejsca swego istnienia w czasie i przestrzeni, odczytanie siebie jako tego, którego zobowiązaniem życia jest troska o to właśnie życie, wyrażające siebie objętnie pod jaką postacią. Człowiek odpowiada przyrodzie nie z poziomu istoty biologicznej, lecz z poziomu istoty duchowej. Z takiego założenia wynika też zobowiązanie do troski o przedmiotowy świat kultury²⁹⁶. W takim ujęciu zmienia się nieco koncepcja człowieka. Nie jest on już tym, który w pierwszej kolejności atakuje świat swoją inteligencją, i dla którego inicjatywna ingerencja w otaczający go świat staje się sprawdzianem jego sensu życia. **W tej koncepcji człowiek wchodzi w relację ze światem i z drugim człowiekiem nie poprzez akt akcji, aktywności, lecz poprzez akt ... słuchania. By usłyszeć dźwięki, trzeba w sobie zbudować ciszę, aby zobaczyć i doświadczyć świata oraz swego w nim miejsca, trzeba siebie „wziąć w nawias” w akcie zawieszenia wszystkiego, co wiem, co czuję i zacząć kontemplować. Kon-**

²⁹⁴ Do zagadnienia tego powrócę przy okazji bardziej szczegółowej analizy zagadnienia odpowiedzialności pedagogicznej.

²⁹⁵ W. Cichoń, *Wartości...*, op. cit., s. 115–116.

²⁹⁶ Jednym z podstawowych symboli przedmiotowych jest książka. To dlatego nakazuje się dzieciom oprawiać ją, nie zaginać rogów, zabrania wyrzucania na śmietnik.

templacja oznacza tu coś w rodzaju „smakowania” świata. „Smakowania” go w jego barwach i odcieniach aksjologicznych.

W. Cichoń, analizując pojęcie wychowania, zawęża jego zakres do sytuacji wychowawczej, wykorzystując jako kryterium intencjonalność działania wychowawcy. Na mocy tej intencjonalności ma powstać szczególna więź łącząca wychowawcę i wychowanka. Cichoń nazywa ją więzią oddziaływania, ale wydaje się, że źródła jej powstawania można wskazać znacznie wcześniej, mianowicie już w samej obecności wychowawcy, która *coś* znaczy zanim rozpocznie się jakiekolwiek działanie. Wydaje się też, że pojęcie „oddziaływania” wprowadza zbyt silny ton behawiorystycznego instrumentalizmu, i że raczej istotą międzyosobowych relacji nie jest to, jak ludzie na siebie oddziałują, lecz jak się do siebie odnoszą, jak siebie traktują. Tym samym zmienia się struktura ich relacji z prostego sprzężenia zwrotnego, uruchamianego określonym bodźcem, na relację wzajemności, a ta zawsze ma swój początek w woli odpowiedzi w horyzoncie dobra. Wzajemność nigdy nie jest wymuszona, ponieważ, będąc fundowana wolną wolą, wybiera po prostu odwzajemnienie. We wzajemnym odnoszeniu się do siebie człowiek przedstawia sam siebie, a w sytuacji wychowawczej daje tym samym wychowankowi sygnał, o co mu chodzi w procesie wychowania.

W ujęciu niniejszego opracowania sytuacja wychowawcza zredukowana zostaje przedmiotowo do owego podstawowego – dwuosobowego kontaktu – spotkania dorosłego i dziecka (człowieka dorastającego), którego sens jestznaczony konkretnymi odniesieniami, wywodzącymi się z określonego tła wartości oraz jego interpretacji. Punktem wyjścia jest tu również założenie, że wszystko co przytrafia się człowiekowi w jego życiu psychiczno-duchowym, co można wskazać jako szczególnie ważne, nawet najważniejsze, bo hierarchizujące wszelkie zdarzenia, dzieje się dzięki spotkaniom inter-personalnym, z całą tajemnicą tego najbardziej indywidualnego doświadczenia człowieka, doświadczenia tego, co dzieje się pomiędzy nami, pomiędzy moim „ja” i twoim „ty” i pomiędzy twoim „ja” i moim dla ciebie „ty”²⁹⁷.

Sytuacja wychowawcza jako rzeczywiste środowisko życia oraz pracy wychowawcy i wychowanka zawiera w sobie określone, choć nie zawsze w pełni uprzytamniane przez jej uczestników konkretne warunki społeczne²⁹⁸. To, co „społeczne” trzeba oczywiście rozumieć szeroko, włączając wszelkie kulturowe mikro- i makrostruktury, mając też świadomość, iż to, co społeczne stanowi przejaw oraz wyraz wewnętrznej i najczęściej bardzo zróżnicowanej aksjologii danej społeczności, dla której kanwą są z jednej strony indywidualne układy wartości życia każdego człowieka, z drugiej układy wartości znaczone społecznymi instytucjami: polityczny-

²⁹⁷ R.D. Laing, *Osoba a doświadczenie*, [w:] *Osoby. Transgresje 3*, red. M. Janion, S. Rośiek, Gdańsk 1984.

²⁹⁸ W. Cichoń, *Wartości...*, op. cit., s. 115–116.

mi, religijnymi, gospodarczymi czy obyczajowymi itp. Postępując dalej, można stwierdzić, że wraz z ustalaniem owego aksjologicznego tła oraz wewnętrznej aksjologii życia człowieka – w powiązaniu z jego podmiotowością (intencjonalnością oraz sprawczością) – ujawnia się problem istnienia samego świata wartości (łącznie z jego przyczynową genezą) oraz znowu charakterystycznego pomiędzy: człowiekiem, a ściślej, osobą ludzką a wartościami.

W tym momencie wypada zarysować kilka zagadnień, które staną się przedmiotem studiów kolejnych rozdziałów. Przede wszystkim problem doświadczenia naturalnego oraz tych jego cech, które zasadniczo warunkują proces wychowania. Dalej próba objaśnienia samego wychowania, w sensie antropologicznym – jako fenomenu ludzkiej rzeczywistości oraz wskazanie podstawowych doświadczeń osobowych towarzyszących sytuacji wychowawczej. Będą to niewątpliwie sprawy: uczestników oraz ich uczestniczenia w sensie „bycia” i „obecności”, a też tego, co „dzieje się” w wychowawczym „pomiędzy”. Następnie pojawi się zagadnienie istnienia i obecności wartości, przypomnienia co znaczy subiektywny i subiektywistyczny oraz wyprowadzenia z tych założeń godności człowieka jako niezbywalnej, pełnej nadziei „trampoliny” aksjologicznej w pracy wychowawczej – ze wskazaniem odpowiedzialności jako doświadczeniem bazowym. W dalszej kolejności zostanie przeprowadzona charakterystyka procesu poznawania sytuacji wychowawczej warunkowanego wypracowaną postawą metodologiczną (raczej o charakterze kontemplacyjnym niż kreacyjnym), możliwą do zastosowania w konkretnych sytuacjach.

Na koniec poruszona zostanie problematyka doświadczania wartości oraz ich urzeczywistniania (w tym problem języka) z zaakcentowaniem wartości odpowiedzialności i szacunku.

II.B.2. Doświadczenie naturalne człowieka a wychowanie²⁹⁹

II.B.2.1. Cechy doświadczenia naturalnego

Należy rozpocząć od stwierdzenia, że doświadczenie naturalne człowieka jest kategorią charakteryzującą ludzki sposób uczestniczenia

²⁹⁹ Na temat doświadczenia naturalnego zob. O.F. Bollnow, *Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik* [w:] Z.f.Päd., 14 Jg., 1968, nr 3 oraz K. Ablewicz, *Doświadczenie naturalne podstawą pedagogiki »per se«* [w:] *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, Kraków 1993.

w świecie; kategorią, która nie jest redukowalna ani do przeżywania czegoś, ani do rozmyślenia nad czymś. Samo doświadczanie czegoś nie daje się utożsamić ani wyłącznie z uczuciem (w tym bardziej z emocjami), ani z logicznym rozumowaniem. I jakkolwiek fenomen ten jest związany, nawet warunkowany, wymienionymi procesami, to on sam stanowi odrębną jakość, tak niepowtarzalną, jak niepowtarzalny jest człowiek. W sposób niezbywalny warunkują go dwie sprawy: biologia, jako indywidualny kod genetyczny oraz historia życia, określana czasem i przestrzenią życia konkretnego człowieka. I nawet jeśli kiedyś człowiek (nauka) upora się z niepowtarzalnością kombinacji kodu genetycznego i zaistnieje możliwość ingerencji w poszczególne procesy biopsychiczne ludzkich indywidualności, to i tak pozostanie indywidualna historia życia, związana z czasem obiektywnym, a skupiona w tajemnicy indywidualnego doświadczenia życia oraz jego duchowej świadomości. W tym sensie owo interesujące nas doświadczenie, które powstaje wraz z życiem każdego człowieka, zakreślone biologicznym zegarem, pozostaje zdeterminowane przedziałem czasu astronomicznego i wprzęgnięty w jego rygor czasem: kulturowemu, historycznemu, społecznemu i ekonomicznemu³⁰⁰. Człowiek ze swoim czasem biograficznym, oglądanym od środka własnej egzystencji „oczami” czasu psychologicznego – własnego – wchodzi w relacje z pozostałymi czasami i jakoś się wobec nich „ustawia” oraz w odniesieniu do nich potwierdza swoją obecność w świecie. I w tym celu musi – uzgadniając siebie ze światem – uzgodnić również siebie z czasem oraz tym, co mu czas przynosi w darze. Czas niesie bowiem z sobą wydarzenia, które niejako „podrzuca” każdemu człowiekowi z osobna. I cały problem egzystencjalny polega na tym, jak człowiek będzie umiał odnieść siebie do owych zdarzeń losu, które stawiają go wobec konkretnych spraw, formując zręby jego życia, a charakteryzują się: przemijalnością, nieodwracalnością i nieprzewidywalnością³⁰¹.

Doświadczenie czasu, jako **przemijania** czegoś i **braku** jego **powrotu** jest jednym z bardziej znaczących doświadczeń indywidualnych. Ten stosunek człowieka do czasu warunkuje zasadniczo jego stosunek do bieżących wydarzeń oraz proponuje ich hierarchię. Jest wewnętrznym doświadczeniem, w którym człowiek ujawnia wiek życia duchowego oraz umiejętność porządkowania zdarzeń i określania własnej wobec nich pozycji.

Doświadczenie **nieodwracalności wydarzeń** jest ściśle powiązane z doświadczeniem odpowiedzialności, a ono z kolei z dojrzałością osobową, której aksjologiczną strukturę tworzą przede wszystkim wartości etyczne. Dopóki można wszystko naprawić czy poprawić, to jeszcze

³⁰⁰ Zob. P. Sztompka, *Czas społeczny, czas biograficzny, czas pedagogiczny*, Zeszyty Naukowe UJ – Prace Pedagogiczne, Z. 6, 1987.

³⁰¹ Na temat doświadczenia przypadkowości pisze W. Stróżewski, *O przygodności człowieka* [w:] tenże, *O wielkości...*, op. cit., m.in. s. 95–101.

trwa czas bez troski. Dziecięce doświadczenie czasu jest doświadczeniem czasu „odwracalnego”, takiego, który da się cofnąć. Zawsze jeszcze można zrobić tak, jakby się nic nie wydarzyło! W pierwszej kolejności to magiczne „coś” anulujące wydarzenia związane jest z głębokim przekonaniem o panowaniu rodziców nad czasem. Bo przecież w pierwszym doświadczeniu dziecka oni są dysponentami jego czasu, a zarazem strażnikami dobra. Czas wydarzeń dzieciństwa, to przede wszystkim czas osób, które mogą naprawić ewentualne zło przez nie przyniesione. Doświadczenie wydarzenia zrasta się z doświadczeniem osoby dorosłej jako jego sprawcy. A w każdym razie tego, który może zaradzić spowodowanemu złu. Sprawić, by stłuczenie nie bolało, by rozbite zostało sklezione, poplamione wyczyszczone, i tak dalej.

Z perspektywy wychowania, zarówno jako procesu naturalnego, jak i intencjonalnego można powiedzieć, że doświadczenia przemijania i nieodwracalności stanowią realny przedmiot pracy pedagogicznej, bowiem wraz z dojrzewaniem zmienia się wobec nich stosunek człowieka w sposób naturalny. Wraz z dorastaniem przybywają i różnicują się doświadczenia, stanowiąc zarazem realny horyzont odniesienia do intencjonalnej pracy pedagogicznej człowieka. Zarówno z sobą samym, jak i z drugim.

Inną cechą doświadczenia naturalnego jest **nieprzewidywalność wydarzeń** oraz będący jej konsekwencją brak pewności co do postawy, jaką człowiek przyjmie, stając wobec wymagań określonej sytuacji. Niepewność ta wzrasta wraz z ważnością występujących i rywalizujących z sobą wartości. Zwłaszcza, gdy w grę zaczyna wchodzić wartość własnego życia oraz dobra, kiedy człowiek znajduje się w sytuacji faktycznie alternatywnej: ja albo drugi. I trzeba zauważyć, że ta cecha nieprzewidywalności wydarzeń ma być w związku z postawą wobec nich człowieka przezwyciężana właśnie w procesie wychowania. Wychowuje się człowieka do tego, by był aksjologicznie (głównie etycznie) przewidywalny. Można tu mówić o pewnym momencie transcendencji. Człowiek, dzięki procesowi wychowania, ma szansę zbudować podstawy duchowej transcendencji, dzięki której mógłby przekraczać tajemnicę losu. Albo może raczej wkraczać w nią choć trochę „uzbrojony” w cechy własnego charakteru i właśnie dzięki nim przygotowany na wydarzenia nieznane. Tak jak podróżnik przygotowuje się do wyprawy i zabezpiecza na wszelkie ewentualne zdarzenia, chcąc za pomocą zdobytej wiedzy, własnej sprawności fizycznej i psychicznej oraz właściwego sprzętu, sprostać wyzwaniom przyszłym, tak człowiek, w odpowiedni sposób ukwalifikowany charakterologicznie jest w stanie, przy całej, przypadkowej dynamice sytuacji w jakiej się znajdzie, uchwycić pewne stałe aksjologiczne, które pozwolą mu jakoś ją opanować. I tak oto naprzeciw nieprzewidywalności wydarzeń losu ma w konsekwencji stanąć człowiek aksjologicznie przewidywalny. W każdym razie owa przewidywalność jest oczekiwana ze strony partnerów losu. Otwarte pozostaje jednak zawsze pytanie, jak człowiek odpowie

danej sytuacji, o jaki horyzont aksjologiczny oprze swe działania, czy stawi im heroicznie czoła, czy umknie w popłochu. Tego nie można przewidzieć, ponieważ aksjologiczny egzamin człowiek zdaje w obliczu konkretnego tu i teraz, które przekracza jego zdolność prognozowania wydarzeń i udziału w nich własnego charakteru. Jakkolwiek zawsze jest w człowieku jakaś obietnica tego, co może nastąpić, czego można się po nim spodziewać, ludzki dramat wzajemności zaczyna się wtedy, kiedy obietnica staje się ułudą, pustynną fatą morganą.

Niemożliwość prognozowania wydarzeń warunkowana jest dalszą cechą zdarzeń ludzkiego doświadczenia życiowego: **przypadkowością**. Pomimo wszelkich planów człowiek wchodzi w każdy następny moment czasu i napływających wraz z nim zdarzeń sam – samotnie i samodzielnie, nieświadom w zasadzie swojej niewiedzy co do dalszych wydarzeń losu.

II.B.2.2. Człowiek wobec doświadczenia naturalnego

Powyżej zarysowana sytuacja człowieka, jaką jest spotkanie z życiem i jego wydarzeniami, odsłoniła pewne jego kwalifikacje, którymi może on odpowiadać na całą niestabilność losu, zwłaszcza gdy w obszar jego sytuacji egzystencjalnej wkracza drugi człowiek. **Na nieprzewidywalność wydarzeń świata życia codziennego człowiek odpowiada osobową przewidywalnością aksjologiczną**, która – trzeba to zaznaczyć wyraźnie – nie ma nic wspólnego z projektowaniem ludzkich zachowań w stylu behawioralnym.

Czego wymaga od człowieka życie, dane w postaci zdarzeń–doświadczeń? Wymaga **zgody, otwartości, odwagi i wiary**. Człowiek musi zgodzić się z tym, że nie on kieruje swoim doświadczeniem, ale ono go spotyka i wzywa do stawienia czoła. Człowiek musi pokornie przyjąć fakt, że w każdej chwili może zostać wyzwany do walki, ale i wezwany do obrony czegoś, i że musi na te wezwania odpowiedzieć, ponieważ jest na odpowiedź skazany. Cokolwiek bowiem uczyni, zawsze to, co czyni, jest jakiegoś rodzaju odpowiedzią. Tu można powiedzieć, że człowiek jest w pułapce samej istoty życia. Jego rola zaczyna się dopiero w momencie ustalania jakości odpowiedzi. Zgoda na to, co nieprzewidywalne, nieodwracalne i przypadkowe umożliwia otwarcie się na to, co nowe. Ale ta postawa otwartości, jak pisze O.F. Bollnow, nie jest żadną, naturalną zdolnością, lecz w trudzie wypracowywaną cnotą³⁰². Trzeba też dodać, że uprzedzająca otwarcie się człowieka na świat postawa zgody nie oznacza pasywności. Wręcz odwrotnie. Jest przygotowaniem do rozumienia sytuacji i sensownego w niej uczestniczenia. Zgoda jest mądrzejsza od buntu,

³⁰² O.F. Bollnow, *Der Erfahrungsbegriff...*, op. cit., 324.

choć to on jest nieraz synonimem samodzielności ludzkiego bytu, jego wolności, a także wyrazem jego podmiotowej sprawczości. W omawianym przez nas przypadku zgody na życie trzeba by raczej mówić o podmiotowej pasywności, która jednak nie ma nic wspólnego z biernością i bezwolnością czy rezygnacją. Zgoda na zdarzenia życia jest właśnie jakościową odpowiedzią człowieka na swe własne życie i jego niespodzianki. Człowiek staje się wtedy otwarty na przyjęcie wszystkiego co nastąpi. Ale na otwartość stać tylko człowieka odważnego. Tchórz zawsze będzie się chował za rutyną, utartymi, nieraz bezmyślnymi ścieżkami obyczajowej moralności, będzie się trzymał schematów, upatrując w nich źródła swego bezpieczeństwa. Człowiek odważny widzi to źródło zgoła w czym innym. Człowiek pogodzony z ograniczonością własnego bytu, otwiera się i niejako „wystawia” siebie na zdarzenia losu, mówiąc wręcz bohatersko: »chodźcie, przyjmuję was wszystkie. Nie boję się nie tyle was, co trudu, jaki muszę włożyć by was znieść, by przez was przejść i móc wyjść z podniesionym czołem naprzeciw następnym«. Teraz można powiedzieć, że taki człowiek posiada źródło swej odwagi w wierze w Dobro. Niekoniecznie w Boga, lecz w Dobro. Wiarę w Dobro inaczej można nazwać Nadzieją. Ludzie niewierzący mogą ją łączyć z Optymizmem³⁰³. Ale przecież Optymizm to też rodzaj wiary, że: będzie dobrze. Tu pojawiają się również dzielność i męstwo bycia³⁰⁴. I to męstwo dnia codziennego, nie tylko chwil wyjątkowych. Dzielność człowieka wyrażona jest stosunkiem do wartości ujawnianym w postawie: pomimo. Pomimo trudności człowiek pozostaje wierny. Dzielność jako cecha charakteru ma wpisany w siebie moment aksjologicznej transcencji.

To są warunki, dzięki którym człowiek może budować doświadczenie swojego życia, niczym dom z cegiełek, przy czym musi uważać, by je odpowiednio układać. Tym, co pomaga mu je układać jest rozumienie. W zasadzie świat życia codziennego dany w doświadczeniu naturalnym człowieka, zawiera w sobie określoną naturalną interpretację. Jest ona zrośnięta z nim jako całością, przenikając sfery jego odczuć i rozumowań. Jednocześnie człowiek sam poddawany jest owemu naturalnemu rozumieniu (*przedrozumieniu*). Krąg zamyka się. Człowiek pozostaje w posiadaniu swego rozumienia. Jest mu poddany, jest jego niewolnikiem. Ale zarazem przecież posiada świat właśnie dzięki niemu³⁰⁵.

Życiowe doświadczenie stanowi swoistego rodzaju wiedzę uzyskiwaną w sytuacjach, które zakładają zaskoczenie, brak bezpieczeństwa i podjęcie ryzyka. Zdobywa pewną wiedzę w ciągłym procesie konfrontowania

³⁰³ Pojęcia Dobro, Nadzieja, Optymizm pisane są z dużej litery dla zaznaczenia ich ważności oraz podniesienia wartości, tak jak ma to miejsce w przypadku imion własnych.

³⁰⁴ Dla rozszerzenia i pogłębienia zagadnienia zob. P. Tilich, *Męstwo bycia*, Poznań 1994.

³⁰⁵ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, *op. cit.*, s. 403.

siebie z otaczającą go rzeczywistością: innymi ludźmi, instytucjami, obyczajowym porządkiem, tworzy życiowe plany, przewiduje, ćwiczy umiejętności w jakimś działaniu, opanowuje przedmioty, czy też uczy się respektować prawa, które rządzą nim samym i otaczającym go światem³⁰⁶. Człowiek wystawia niejako siebie na wszystko, co mu się może przytrafić, wychodzi temu naprzeciw, a w końcu wchodzi w pewne realia wydarzeń. To bycie w środku wydarzeń danej sytuacji, by stało się faktycznym jej doświadczaniem, musi polegać na **uczestnictwie**, czyli zaangażowaniu wszelkich sił uczuciowych i intelektualnych. Można powiedzieć, że człowiek całym sobą odczuwa i zarazem stara się ogarnąć myślą wszystko to, co się wydarza. Człowiek, pozostając w coś zaangażowanym, daje siebie w zastaw sprawie, która go pochłania, nie tracąc jednak przy tym zdolności refleksjonowania całej sytuacji. Bollnow odróżnia doświadczanie „czegoś” zarówno od samego aktu przeżywania, które posiada tylko czas teraźniejszy i z którego, jako tylko jego samego, nie da się wyprowadzić żadnej nauki, która wiązałaby świadomość człowieka z wydarzeniami przyszłymi, jak i od informacji przekazywanej za jakimś pośrednictwem³⁰⁷. Tylko w doświadczaniu konkretnych zdarzeń i sytuacji może zostać zrealizowane autentyczne uczestnictwo. Uczestnictwo to zakłada **obecność**, w której człowiek doświadcza swej cielesności, uczuciowości oraz rozumności jako jedności. Każdy z tych „elementów” jest angażowany w akcie obecności, choć w różnym stopniu. Ów proces doświadczania jest nieredukowalny do czegokolwiek, chociaż może być poznawczo przybliżany poprzez wymienione wyżej sfery. Przez doświadczające uczestniczenie w jakiejś sytuacji człowiek zdobywa wiedzę bezpośrednią o jakimś zjawisku, można powiedzieć, że nie tyle wiedzę o tym zjawisku, co wiedzę, czym ono jest dla człowieka w swej istocie. W wychowaniu najczęściej będzie chodzić o istotę aksjologiczną, zwaną inaczej sensem³⁰⁸. Bowiem życie, które układa według niego swe doświadczenia, staje się życiem sensownym. Zadaniem więc antropologicznej refleksji nad wychowaniem będzie ujawnienie takich doświadczeń źródłowych, które mogą warunkować sensowność doświadczenia wychowywania człowieka.

³⁰⁶ Zob. A. Gehlen, *Vom Wesen der Erfahrung* [w:] A. Gehlen, *Philosophische Anthropologie und Handlungslehre*, Gesamtausgabe, Bd. 4, Frankfurt am Main 1983, s. 10, 12.

³⁰⁷ O.F. Bollnow, *Der Erfahrungsbegriff...*, *op.cit.*, s. 226. Akt przeżycia bierze niejako człowieka w swoje posiadanie i to posiadanie absolutne. W „doświadczaniu czegoś” człowiek nie rezygnuje z aktu przeżycia i jego jakości, lecz nie pozwala mu sobą totalnie zawładnąć, zwłaszcza, jeśli może być ono samą siłą niszczącą. Człowiek w akcie „przeżywania czegoś”, w skrajnych przypadkach, nie postrzega tak naprawdę tego *co przeżywa*. Nie widzi przedmiotu przeżycia. Na przykład kocha, lecz *nie wie kogo kocha*. Nie wie, czy jego miłość wyzwala, czy też może zniewala.

³⁰⁸ Sens zakłada i obejmuje swoim zakresem hierarchię wartości w znaczeniu obiektywnym i podmiotową hierarchizację wartości w znaczeniu subiektywnym.

Doświadczenie życia nie buduje się jednak w sposób linearny, tak jak człowiek doświadcza kolejnych dni na linii czasu. Nie jest ono uzyskiwane w procesie sumowania kolejnych zdarzeń i przeżyć, lecz raczej na zasadzie spiralnego „okręcania się” wokół doświadczeń znaczących. Każdy człowiek nosi w sobie jakieś doświadczenia o charakterze dla niego samego centralnym, nazwijmy: „soczewkowym”. Ku nim bowiem ciągną, a też i one ściągają ku sobie wszelkie doświadczenia im podobne, ustalając wzajemne względem siebie podobieństwo, w sposób dla samego człowieka nieraz tajemniczy i niemożliwy do pojęcia prostą logiką. Posiadają one jednak jakąś wewnętrzną zasadę, która ujawnia się w określonym kształcie indywidualności danej osoby³⁰⁹. Te doświadczenia centralne, przeszłe rzucają światło na wydarzenia teraźniejsze, obejmując też swoim kręgiem wydarzenia przyszłe, przez człowieka przewidywane i planowane.

W tym miejscu trzeba wymienić jeszcze jedną cechę naturalnego doświadczenia życia człowieka, na którą Bollnow zwraca szczególną uwagę, ponieważ jej wpływ, głównie na psychiczno-duchową kondycję człowieka, jest niejednoznaczny, wręcz ambiwalentny. Mowa o **bolesności**³¹⁰. Czynienie doświadczeń, które znaczą ważne ślady w całym życiu człowieka jest obarczone bólem, cierpieniem, nieraz jakąś ofiarą i wyrzeczeniem. Bollnow twierdzi, że człowiek tak naprawdę zapamiętuje właśnie te doświadczenie i one stają się zarazem doświadczeniami „ogniskowymi”, to znaczy takimi, które promieniują określoną, własną interpretacją na inne doświadczenia. Doświadczenie bólu jest jakby tunelem, poprzez który człowiek doświadcza czegoś znaczącego. Czegoś, co ukierunkowuje zarazem ważność spraw, a tym samym całą hierarchię wartości. Ale ból, przykrość związane z doświadczaniem *czegoś* mogą niszczyć otwartość oraz odwagę i pogrążyć człowieka w pasywnej beznadziei wyrażanej tym, że: niczego nie warto, bo wszystko i tak skończy się źle, a w każdym razie „nie-dobrze”. Na horyzoncie życia zamiast Dobra umiejscawia się – jeśli nawet nie wprost Zło – to w każdym razie jakieś Nie-dobro. By uporać się z tym doświadczeniem człowiek musi dokonać niezwykłego wysiłku, który nie daje się inaczej opisać, jak poprzez pojęcie transcendencji.

³⁰⁹ Myślę, że można by zaryzykować stwierdzenie, iż owa zasada porządkująca doświadczenia ludzkiego życia jest gwarantem jego zdrowia psychicznego. W momencie bowiem, kiedy jej brak, człowiek staje się bezradny wobec tego, co mu się w życiu przytrafia. Dotyczy to chyba zarówno doświadczeń ze światem zewnętrznym, jak i doświadczeń z własnym światem wewnętrznym. Kiedy zostaje rozbита owa wewnętrzna struktura, traci również człowiek poczucie osobowej jedności i psychiczno-duchowej stabilności. Klasycznym opisem spiralnego charakteru budowania się doświadczenia życia jest opis jego rozumienia przez W. Diltheya. Zob. np.: *Rozumienie i życie*, wybór i tłumaczenie G. Sowiński [w:] *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, Kraków 1993.

³¹⁰ O.F. Bollnow, *Der Erfahrungsbegriff...*, op.cit., s. 226–227, a też K. Ablewicz, *Cierpienie warunkiem wzrostu? Rozważania nad sensem bolesności życia w wymiarze pedagogicznym*, Zeszyty Naukowe UJ, Z. 25, 1996.

Człowiek musi transcendować ponad słabość, zwątpienie, lęk, pragnienie ucieczki i podjąć, niczym rycerz w średniowiecznej historii, rzuconą mu przez los rękawicę i stawić się w kręgu udeptanej ziemi. Stawić się pomimo wszystko.

Tajemnicą pozostaje to, skąd tak naprawdę człowiek czerpie swą dzielność, co jest źródłem jego męstwa? Nasuwa się też w tym momencie pytanie, które sięga poza pytanie o to, czy człowiek »tu i teraz« sprostą wyzwaniom i wezwaniom określonej sytuacji; mianowicie pytanie, czy można – a jeśli tak – to jak dalece przygotować człowieka na wyżej opisane doświadczenia, jak doprowadzić go do zgody, otwartości, odwagi i nadziei wobec własnego losu?

Dość łatwo zauważyć, że ostatnie pytanie jest pytaniem pedagogicznym, w którym zgoda, otwartość, odwaga oraz nadzieja stanowią cele wychowania. Oczywiście, w pytaniu tym zawiera się problem drogi, jaką trzeba przebyć, by móc dojść do wskazanego celu. Drogą tą jest postawa dzielności, umiejętność aksjologicznego transcendowania, wyrażanego prostym: pomimo. Problemy teorii, a dalej problemy metodyki wychowania tkwią w pytaniu: jak doprowadzać człowieka do dzielności, jak on sam siebie może do niej doprowadzać, jak do niej dochodzić?

Życie ludzkie złożone jest z doświadczeń, a samo doświadczanie czegoś uzupełnia charakterystykę jakiejś drogi życia. Jakimi więc doświadczeniami wypełnić życie dziecka, aby je przygotować na doświadczenia wieku dorosłego? Co czynić z doświadczeniami, na które samemu nie ma się wpływu (w sensie sprawstwa), a których drugi człowiek – dziecko jest uczestnikiem i które zarazem mogą je przerastać? To znaczy nadchodzić wtedy, kiedy nie jest ono jeszcze na nie i do nich przygotowane. W grę zaczynają wchodzić relacje pomiędzy wydarzeniami życia a aksjologiczną dojrzałością człowieka. Można przy tej okazji zastanowić się, czy nie warto by nieco więcej miejsca w badaniach poświęcić doświadczeniom przynoszącym radość; doświadczeniom które m.in. umacniają w człowieku jego wartość jako osoby, a wraz z nią dobrze pojętą miłość siebie. Takie właśnie doświadczenia stanowią niejako „inwestycję” w dobro, inwestycję, która może zabezpieczać na krawędzi zwątpienia i rozpacz. Niewątpliwie z doświadczeń trudnych, bolesnych, granicznych człowiek dowiaduje się o własnej skończoności i niemożności. To tu rozpoczyna się nauka, a właściwie nawet sztuka godzenia się z tym co zastane, co nie podlega i wymyka się ludzkiemu sprawstwu. Ale, idąc tylko tą drogą, wychowanie doszłoby zaledwie do smutku, beznadziei i goryczy. Doświadczenie wychowawcze musi więc nieść z sobą dość czytelną wartość nadziei zawartej nieraz w prostym sformułowaniu, że »w ogóle warto«. Ale i ta

nadzieja musi z czegoś wyrastać, z jakiejś prawdziwej podstawy, by prowadzić w kierunku możliwej do zaistnienia rzeczywistości, a nie iluzji³¹¹.

Doświadczenie naturalne, a w nim doświadczenie wychowania jest silnie sprzęgnięte z czasem, czego wyrazem są choćby cele wychowania, a właściwie rozłożona na etapy realna szansa ich realizacji. By przewidzieć, zaplanować jakąś sytuację wychowawczą (bądź cały proces), trzeba wejść w horyzont czasu – i to nie tylko astronomicznego. Bodaj najbardziej podstawowymi są tu horyzonty indywidualnych czasów dojrzewania fizycznego, psychicznego oraz duchowego. Szczególnie trzeba tu zaakcentować czas duchowy, ponieważ wydaje się, że dopiero z jego poziomu człowiek może transcendować ponad siebie ku drugiemu. I wydaje się, że ku temu właśnie bywa wychowywany (jeśli stanowić to będzie cel wychowania: ustalany na razie obojętnie na jakim poziomie samoświadomości wychowawcy). Owa zdolność do transcendencji nie ujawnia się jeszcze na poziomie przeżyć psychicznych, ponieważ tu również rozwój duchowy człowieka zdominowany jest przede wszystkim doświadczeniem samego siebie, doświadczeniem, które można by nazwać: ja i inni, a nie ja–ty, czy nawet Ty–ja, które w całej pełni dochodzi do głosu na poziomie wartości duchowych³¹², i kiedy ono przejmuje rolę dysponenta wobec wartości pozostałych. To doświadczenie „ty” jest doświadczeniem, poprzez które człowiek zwraca się nie tylko bezpośrednio ku drugiemu człowiekowi, ale też ku światu i jego sprawom. Jak się bowiem wydaje, człowiek może zwracać się również „ku czemuś” poprzez dominujące doświadczenie ja lub dominujące doświadczenie ty. Kulturowy przedmiot, który wchodzi między bezpośrednią, osobową relację jest podporządkowany i zdominowany poprzez zasady etyczne. W takim ujęciu cokolwiek się wydarza, posiada w horyzoncie swoich zdarzeń człowieka, a cała kultura posiada swój „początek” w intencji człowieka, swój „finał” zaś w osobie człowieka. Osnową tej relacji jest odpowiedzialność zastępcza: „za drugiego”³¹³.

Z powyższych rozważań znowu wyłania się horyzont wychowawczy oraz pytanie o to, jaka koncepcja wychowania, a w niej koncepcja człowieka i świata wartości staną się wiodące. Czy ta, w której świat postrzegany będzie przez dominujące doświadczenie *Ja*, czy też doświadczenie *Ty*? I od razu trzeba zaznaczyć, że proste, jednolite i zarazem pozornie tylko korzystnie upraszczające rozważania, wykluczające którykolwiek ze wskazanych aspektów – tak jak każda skrajność – grozi patologią. Zastosowanie w badaniach zasady „otwartego pytania” wyklucza alternatywne rozwiązania, bowiem, starając się stać na straży wolności człowieka, badacz powinien usiłować bronić go z jednej strony przed wychowawczą

³¹¹ Zagadnienie urzeczywistniania wartości zostanie poruszone w cz. III.B.7.

³¹² Te sformułowania staną się niewątpliwie bardziej czytelne dzięki znajomości schelerowskiego porządku wartości.

³¹³ Zob. A.L. Zachariasz, *Kulturozofia*, Rzeszów 2000.

totalnością, z drugiej przed wychowawczą anarchią. Próbuując postępować według zasady „otwartego pytania”, trzeba szukać jednak pewnych „regulatorów” harmonii: może pewnych zasad, jakichś stałych, kardynalnych punktów, kryteriów, które przybliżałyby człowieka do uzyskania wewnętrznego spokoju i zgody ze światem zewnętrznym. I wydaje się, że znowu trzeba się odwołać i odnieść do całego szeregu wartości, a nie tylko kilku wybranych, wchodzących w aksjologiczną strukturę danej sytuacji.

Aksjologiczna dynamika człowieka i losu nie pozwala nigdy na odpoczynek i wymaga od człowieka refleksyjnej czujności, którą można by określić pewnego rodzaju refleksem aksjologicznym. Trzeba po prostu umieć odpowiednio szybko i adekwatnie zareagować w określonej sytuacji: coś przemyśleć i zrobić, wiedząc na podstawie jakiego horyzontu aksjologicznego właśnie to się tak, a nie inaczej, przemyślało i to coś uczyniło. Powstaje tu kompozycja spraw wzajem się warunkujących. Na przykład: wychowawca jest odpowiedzialny za czas realizacji jakiegoś celu wychowania. Ale ten czas realizacji celu musi być spleciony z czasem osobowego dojrzewania danego człowieka. I znowu wkracza tu zdecydowanie doświadczenie odpowiedzialności. Wychowawca musi właściwie rozpoznać to, za co jest odpowiedzialny, czyli jakie jest jego pole odpowiedzialności, aby nie zdominować osoby wychowanka własnym poczuciem odpowiedzialności za niego.

Zarysowany na końcu rozważań problem i ewentualna jego analiza muszą zostać na razie odłożone, ponieważ zanim będzie można przejść do próby wskazania pewnych wybranych doświadczeń człowieka, jako doświadczeń źródłowych i konsytytywnych dla doświadczenia życia jako całości oraz sensu procesu wychowania, trzeba przyjrzeć się bliżej samemu fenomenowi wychowania.

II.B.3. Wychowanie naturalno-kulturowym fenomenem egzystencji człowieka

II.B.3.1. Wychowanie jako ludzki sposób trwania w czasie

Wychowanie jako fenomen jest wtopione w świat życia codziennego człowieka, pozostając i przenikając w sposób niemożliwy do wykluczenia jego naturalne doświadczenia, tworzy ich strukturę, przenikając zasadę egzystencjalno-duchowej ciągłości ludzkiego życia. Każdy człowiek nosi w sobie jakieś doświadczenie wychowania, przez które przechodzi *jako* człowiek i staje się jego uczestnikiem. Proces wychowywania jest zrośnię-

ty z jego naturą i jego przedstawieniem świata, a w tym świecie właśnie z międzypokoleniową relacją. Nie każdy jednak umie postrzegać jej obecność w samym sobie, żyjąc na poziomie nurtu codzienności. Nie zawsze człowiek, będąc nawet bardzo starannie wykształconym, dostrzega siebie jako uczestnika procesu, któremu ludzkość zawdzięcza swą kulturową trwałość życia.

Podjmując rozważania nad problematyką wychowania, trzeba je rozpocząć od uzmysłowienia i przedstawienia samemu sobie owej oczywistości, że **wychowanie** po prostu „**jest**”. Jest obecne w życiu człowieka, o czym sam się przekonuje, doświadczając tego procesu na „własnej skórze” i przez kilkanaście lat uczestnicząc w tej specyficznej relacji pomiędzy dorosłymi a dziećmi. Ale to, że człowiek odkryje wychowanie jako proces nierozłącznie związany z jego życiem indywidualnym, nie wyczerpuje całkowicie zagadnienia. Raczej je otwiera. Wychowanie jest zarazem sposobem istnienia ludzkości w swych własnych dziejach. Znaczy to, że człowiek jest dzięki wychowaniu, i że to **jest** w sposób istotowy odnosi się do sensu jego bytu. To znaczy zarazem, że wychowanie przedstawia podstawowy fenomen życia człowieka związany z jego rozwojem ontogenetycznym i filogenetycznym oraz fakt, że człowiek jako Ktoś może siebie potwierdzać wyłącznie wychowaniem, i jako Człowiek jest na ten sposób międzypokoleniowej relacji skazany własną ontologią. Przyjrzyjmy się temu bliżej.

Każda istota żywa troszczy się w swym życiu o to, by... życie przekazać. Na tym polega życiowe zadanie istot... żywych. Opierając się na różnicowanych dyspozycjach biologicznych, skupiają swoje codzienne czynności na tym, aby przetrwać. Korzystając ze swych możliwości adaptacyjnych, chronią się przed zagrożeniami, upodabniają do środowiska, rozwijają dodatkowe zdolności lub redukują te, których utrzymanie pochłaniałoby zbyt wiele energii, a nie służyło ekonomicie żywotnych sił organizmu. Jeśli nie uda się im przystosować i przetrzymać okoliczności niesprzyjających – giną. Znamy to z historii życia na ziemi. Życie istot biologicznych ma na celu przetrwanie, biologiczne utrzymanie życia. Ich egzystencja zamyka się w kręgu przekazywania życia i śmierci (a właściwie można by to porównać do spirali, niczym w hermeneutyce, ponieważ nowe życie jakkolwiek jest kontynuacją, to nigdy nie powtórzeniem), nie wychodząc poza siebie samą w swej celowości, tworząc swoistą tautologię życia–przetrwania. Sam fenomen życia jest tu świętością i absolutem. Chodzi o to, by przetrwać. Czy jednak życie człowieka jest takie samo, jak życie innych istot biologicznie podobnie zbudowanych? Oczywiście, że nie! Odpowiedź taka nasuwa się z całą oczywistością. Człowiek reflektuje rzeczywistość, której jest uczestnikiem; oddziela się od niej za pośrednictwem myśli i dzięki tymże właśnie myślom może nie podporządkować się prawu biologicznemu. Może nawet działać w kierunku samozniszcze-

nia³¹⁴, ponieważ jego natura nie musi pozostawać (przynajmniej w jakimś zakresie) bezwzględnie podporządkowana prawu biologii. Zwierzę używa sensu swego życia na poziomie samego jego przetrwania. Człowiek nie. Istota ludzka szuka dla siebie dodatkowego sensu życia poza spełnieniem tego podstawowego warunku, jakim jest życie biologiczne. I na ten inny poziom sensu, z jednej strony, wspina się dzięki swoistości danych mu cech naturalnych, jakiegoś ludzkiego uposażenia, z drugiej, właśnie poprzez proces wychowania może te swoje dyspozycje precyzować, właśnie dzięki temu szczególnemu spotkaniu w czasie, spotkaniu przemijających generacji: dorosłych z dziećmi. Hermann Röhrs³¹⁵ wskazuje wychowanie jako fenomen towarzyszący ludzkiemu życiu, w którym może być urzeczywistnione to, co ludzkie. Właśnie pedagogika ucieleśnia refleksję nad podstawowymi rodzajami wychowania oraz ich przebiegiem.

Czy życie np. chomika jest takie samo jak życie człowieka? Zadając takie pytanie, odczuwamy w zasadzie już bezsens w samym pomysle porównywania tych dwóch istnień. Ale skąd bierze się to poczucie „bez-sensu”, a może i oburzenie Człowieka? Nie przez przypadek tym razem „człowiek” zostało napisane z dużej litery. Takim bowiem małym językowym znakiem, nazwą własną, wybiera się Człowieka spośród innych istnień, wskazuje się swoistość Ludzkiej natury oraz swoistość Jego „bycia w świecie”. Sprawą wychowania staje się przekaz – z pokolenia na pokolenie – owego Ludzkiego sposobu istnienia w świecie.

Człowiek, rodząc się, przychodzi „na świat” i to swoje przyjście, swoją obecność urzeczywistnia za pośrednictwem dwóch postaw: bycia **w** świecie oraz bycia **wobec** tego świata. Świat człowieka zakłada zarazem obecność innego człowieka, w gruncie rzeczy, jest nie do pomyślenia bez drugiego³¹⁶. Człowiek jednak potrzebuje czasu do wypełnienia obu tych postaw treścią, potrzebuje czasu i odpowiedniej przestrzeni, które pozwolą dopełnić człowieczeństwo biopsychiczne Człowieczeństwem akcentującym ludzką duchowość, symbolicznie wyrażanym poprzez duże „C”, zwłaszcza wtedy, kiedy w sytuację, w jakiej znajduje się jeden człowiek, wkracza drugi. I wtedy znowu duchową swoistość ich obcowania zaznacza się tym wyrafinowanym oznakowaniem językowym,

³¹⁴ „Tylko człowiek niszczy dla samego zniszczenia i tworzy dla samego tworzenia”, A. Kępiński, cyt. za: J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy*, Kraków 1992, s. 562.

³¹⁵ H. Röhrs, *Theorie und Praxis der Forschung in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim 1996, s. 229.

³¹⁶ M.J. Langeveld pisze, że dziecko nie tylko jako istota biologiczna jest wydane na zagrożenia płynące ze świata przyrody, lecz jako istota ludzka również, w swym antropologicznym wymiarze, potrzebuje duchowego zabezpieczenia. A to może odnaleźć tylko wśród ludzi i dzięki ludziom. Pozostawienie na przykład młodego człowieka bez odpowiedzi na rodzące się w nim pytania może sprawić, że, udzielając je sobie samemu, będzie tworzył pełną sceptycyzmu, przypadkową i w pośpiechu improwizowaną wizję świata i człowieka. Zob. M. Hohmann, *Die Pädagogik...*, *op.cit.*, s. 23.

poprzez dużą literę. I wtedy drugi staje się Drugim. To też imię własne Człowieka. Tym całym procesem duchowego konstituowania się Czołowieczeństwa w istocie ludzkiej zajmuje się właśnie wychowanie. Próbuje to zaś zbadać i opisać przed wszystkim pedagogika *antropologiczna*.

Człowiek więc, żyjąc w świecie, staje zarazem wobec tego świata, a w nim wobec drugiego człowieka. Ścisłej rzecz ujmując, to „wobec” dotyczy trzech wymiarów: człowieka, przyrody i kultury, zaś w czasie pedagogicznym nasycane jest przede wszystkim wartościami etycznymi. Oznacza to, że człowiek sprawdza *się* i sprawdza *siebie* w swym Czołowieczeństwie nie tylko w odniesieniu do ludzi, ale i w odniesieniu do całego świata organicznego i nieorganicznego. Zasadą tego odniesienia jest znowu odpowiedzialność zastępcza. Na przykład w ruchu ekologicznym człowiek zaczyna przeobrażać się z istoty opanowującej przyrodę i traktującej ją jako materiał dla tworzonej przez siebie kultury, w istotę, która tę przyrodę chroni. I to chroni nie tylko z myślą o sobie, ale właśnie o innych. „Poddanie ziemi człowiekowi” nie oznacza możliwości despotycznego zapanowania nad nią i jej prawami, lecz wskazuje hierarchię bytów, wśród których człowiek jest zdolny do opieki nad innymi. Człowiek może troszczyć się o świat i chronić go mocą swej duchowej natury, która w końcu zostaje wyrażona i urzeczywistniona pod postacią i w kształcie określonej kultury. Ta najbardziej podstawowa „natura” jego ducha to właśnie odpowiedzialność.

Na razie trzeba wrócić do pytania: co jest celem jego życia? Czy człowiekowi, w jego życiu chodzi o to, by przetrwać? Tu w sposób oczywisty natrafiamy na sedno zagadnienia, mianowicie, czy adresatem tak sformułowanego pytania jest faktycznie człowiek? A może tak: człowiek czy Człowiek? Czy z horyzontu spraw swoich – ludzkich, człowiek może powiedzieć, że w jego życiu, jemu samemu chodzi o to, by przetrwać? Od razu daje się odczuć, że w takim sformułowaniu zostaje pominięte coś ważnego, co charakteryzowałoby człowieka właśnie istotowo. Jak jednak nazwać to coś, co utrzymuje życie Człowieka (a nie tylko człowieka) w czasie?

Może trzeba by spróbować innym słowem oddać sens zjawiska, jakim są ludzkie dzieje. Bo jakkolwiek człowiek, jako istota biologiczna, troszczy się o przetrwanie swego gatunku, to jednak w jego życiu chodzi o coś więcej, aniżeli przetrwanie. Nazywa się to trwaniem³¹⁷. Człowiekowi więc w jego codziennym trudzie zależy nie tyle na tym, by przetrwać, lecz aby trwać. To jest jego antropologiczny cel istnienia. I choć życie jego z perspektywy czasu biologicznego jest ograniczone, to chce on je mimo to przekraczać. Tym, co mu na to pozwala jest sfera jego duchowości. Urzeczywistnione jej wyrazy nazywa kulturą – bardzo szeroko rozumianą. Ale w jaki sposób człowiek chce utrwalić sie-

³¹⁷ Wstępnie rozróżnienie to zostało przeprowadzane przeze mnie [w:] *Hermeneutyczno-fenomenologiczna..., op.cit.*, s. 15.

bie? Utrzymać łączność w czasie, który biologicznie jest mu niedostępny, zabroniony stworzeniem, a uświadamiany upokarzającym nieraz jego dumę doświadczeniem choroby i śmierci. Istota biologiczna przekracza swój czas w sposób biologiczny, przekazywany biologią życia, dzięki potomstwu, dzięki dzieciom. W przypadku człowieka to jednak nie wystarcza. Człowiek przekracza swój czas, chcąc zbudować łączność między pokoleniami w jakiś inny, dodatkowy sposób, aniżeli za pomocą „wieszów krwi”. Te zresztą nie gwarantują procesu wychowania. Stanowią niewątpliwie zasadniczy warunek jego powodzenia, lecz jest faktem oczywistym, że pomiędzy fenomenami: poczęcia, narodzin i wychowania nie istnieje związek konieczności następstwa. Istnieje związek sensu i woli, ale nie determinizmu. Treścią tego innego sposobu na utrzymanie międzypokoleniowej łączności jest tradycja, jej formę – z ową treścią zrośniętą – stanowi właśnie wychowanie, u którego podstaw leży wola wychowywania oraz przekonanie o jego sensowności, budowane na miłości i odpowiedzialności.

Człowiekowi jego trwanie w czasie umożliwia wychowanie, powtórzmy: trwanie jako Człowieka, a nie tylko człowieka. I każde społeczeństwo, gdziekolwiek by nie sięgnąć w przestrzeń i czas, troszczy się w sposób charakterystyczny dla siebie o sprawę własnego trwania. Czas jest tu jednak zjawiskiem podstawowym. Zwłaszcza rozłożenie własnej obecności w czasie, z punktu widzenia trwania. By zobrazować zagadnienie, posłużę się przykładem. Marco Polo, znamienity podróżnik wczesnego renesansu, jako siedemnastoletni chłopak udał się w podróż ze swym ojcem i stryjem do Chin. Po ponad dwudziestu latach podróżowania powrócił do Wenecji i wydał w 1298 roku książkę opisującą tę podróż, a w niej, m.in., produkcję porcelany:

„I jeszcze dodam, że w prowincji tej znajduje się miasto zwane Tiundżu, gdzie wyrabiają talerze z porcelany, mniejsze i większe, najpiękniejsze jakie oglądać można. I nigdzie indziej nie wyrabiają ich poza tym miastem. I stąd rozwożone są na cały świat. (...) Te misy robią z gliny, jak opowiem. Zbierają jakby pewien rodzaj rudy, muł oraz ziemię spróchniałą, robią z niej kopce wielkie i tak zostawiają je na słońcu przez trzydzieści lub czterdzieści lat. I przez ten cały czas ziemia owa staje się tak miętka i oczyszczona, że misy z niej robione nabierają barwy lazurowej i są nadzwyczaj piękne i pełne blasku. I można im potem nadać barwę jaką chcemy, i wypalić w piecu. I musicie wiedzieć, że ci, którzy ziemię ową zbierają w kopce, zbierają dla swoich synów, lecz ponieważ długi okres potrzebny jest do przetrwania tej ziemi w spokoju, owi synowie nie mogą się spodziewać osobistych zysków z jej przeróbki, lecz dochód zbierać będą dopiero ich dzieci, które po nich przyjdą”³¹⁸.

Nie należy jednak wyprowadzać z powyższego przykładu wniosku, że wychowanie ma polegać na prostej kontynuacji kulturowych tradycji.

³¹⁸ M. Polo, *Opisanie świata*, przekład wg polskiego wydania, cyt. za: J. Diviš, *Porcelana europejska*, Warszawa 1984, s. 10.

Przekaz nie wyklucza ani refleksji, ani krytyki. O ile więc na początku staraliśmy się odsłonić tylko fenomen obecności wychowania, który może zostać opisany sformułowaniem: że wychowanie jest to teraz, biorąc pod uwagę różnorodność ludzkiej duchowości można zagadnienie rozszerzyć pytaniem: jakie ono jest? Ponieważ jest niejedno, trudno byłoby odpowiedzieć od razu wyczerpująco. I nie o to tutaj chodzi. Pytanie „jakie” ma w horyzoncie odpowiedzi całe spektrum koncepcji wychowania realizowanych w poszczególnych kulturach, a rozłożonych w czasie i przestrzeni ludzkiego istnienia. I to koncepcji wychowania nieprecyzowanych przez filozofów i teoretyków wychowania i nauki zwanej pedagogiką, lecz koncepcji samorodnych, wypracowanych przez świat życia codziennego, w którym, jak w soczewce, skupiały się i skupiają dzieje; koncepcji mających własne świadectwa, własne sensy i bezsensy usprawiedliwiane doświadczeniami pokoleń, historią indywidualnych, rodzinnych i politycznych wyborów, które jednak miały zawsze swoje miejsce realizacji zwane *sytuacją wychowawczą*.

II.B.3.2. Formalna struktura procesu wychowania

Czym jest sam proces wychowania od strony formalnej? Inaczej: co to znaczy wychowywać³¹⁹? Znaczy to nadawać kierunek naturalnemu wzrostowi człowieka, ingerując w jego naturalność w taki sposób, by sprzyjać wykorzystywaniu jej (owej natury człowieka) własnych możliwości. „Ingerencja” ta, jakkolwiek czyniona jest z zewnątrz, polega nie tylko na sprawczości, lecz również na służebności wobec naturalnych sił rozwojowych dziecka³²⁰. Jest w swych podstawach wyraźną odpowiedzią na właśnie taką konstytucję ludzkiego organizmu i jego wzrostowych praw. Wydaje się jednak, że dłuższe utrzymywanie takiej definicji formalnej niewiele wnosi do zrozumienia istoty wychowania. By można było pójść dalej, trzeba zapytać o ową „naturę” człowieka. Czym ona się charakteryzuje? Czy jest taka sama jak istot żywych? Czy też posiada jakąś odrębność? Postawieniem tego pytania znaleźliśmy się w jakiejś mierze prawie w punkcie wyjścia, kiedy rozróżnialiśmy wstępnie „człowieczeństwo”

³¹⁹ Opisów procesu wychowania oraz cech charakteryzujących go jest niezwykle dużo. W zasadzie każdy badacz musi rozpocząć rozważania od chociażby wstępnego zdefiniowania tego pojęcia. Zob. m.in. cytowane już pozycje, np.: M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, M. Łobocki, *ABC wychowania*, S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, J. Tischner, *Wychowanie* [w:] tenże, *Etyka Solidarności...*, S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, W. Cichoń, *Wartości-człowiek-wychowanie*, M. Sawicki, *Hermeneutyka pedagogiczna*, J. Tarnowski, *Pedagogika dialogu* [w:] *Edukacja alternatywna*, red. B. Śliwerski, *Cele i definicje wychowania* [w:] *Źródła do dziejów...*, oprac. i wybór S. Wołoszyn, t. III, ks. 1, K. Jaspers, *Uwagi o wychowaniu* [w:] *Źródła do dziejów...*, t. III, ks. 2.

³²⁰ J. Maritain, *Dynamika wychowania* [w:] *Wychowanie na rozdrożu*, „Znak”, nr 436, 9/1991.

pisane z małej litery od „Człowieczeństwa” pisanego z dużej litery. Wychowanie stanowi, jak twierdzi wręcz M.J. Langeveld, integratywną część antropogenezy człowieka. „Bez wychowania człowiek nie stałby się człowiekiem”³²¹.

Postępując w rozważaniach nieco dalej, trzeba zwrócić się w stronę filozofii i to filozofii człowieka. W tym obszarze już w sposób formalny, to znaczy wszechobowiązujący trudno jest odpowiedzieć. Wydaje się to wręcz niemożliwe. Świadczy o tym choćby sama historia myśli filozoficznej, która odśłania niezwykle zdolność ludzkiego poznania: różnorodność. Taka jest siła ludzkiego bycia w świecie, że, będąc w nim, interpretuje go, rozumieniem zaznacza swoje w nim uczestnictwo. I to nie tylko różnaitością rozumień świata przyrody i kultury, ale umiejętnością różnorodnej interpretacji siebie samego. Człowiek przypatruje się sam sobie i, wykorzystując zdolność swej świadomości, formułuje odpowiedź na pytanie: kim jestem? Koncepcji człowieka jest wiele, czy jednak każda odśłania prawdę o człowieku? Czy na przykład można wnioskować: że jeśli człowiek myśli, to zarazem myśli prawdziwie, a w związku z tym wyniki jego myślenia odśłaniają prawdę o człowieku, to, kim on jest? Czy człowiek jest tym, o czym myśli? Oczywiście, że nie. Myśl jest konstytutywnym „elementem” jego istnienia, stanowi może wyraz tego, kim jest w ogóle – patrząc z „wysokości” oglądu ontologicznego, skupionego na bycie człowieka. W sensie poznawczym jednak, ile razy udzielana jest jakaś odpowiedź, to jest ona jedną z wielu możliwych. Jeśli więc istnieje tak szeroka gama koncepcji człowieka, to również punktów wyjścia oraz horyzontów rozumienia tego, ku czemu ma zdążać i na czym polegać wychowanie. Pedagogika nie zadowala się jednak opisem tylko tego, kim jest człowiek, ale zawsze ma na względzie urzeczywistniany proces jego wzrostu oraz jego dynamikę. Tenże proces będzie z kolei zawsze warunkowany wcześniejszymi założeniami antropologicznymi.

Wychowanie w perspektywie refleksji antropologicznej nie rozpoczyna swego istnienia na poziomie życia społecznego człowieka. Na tym poziomie odnajduje swój wyraz, swoją postać. Wychowanie to nie żadna pochodna życia społecznego, jakaś jego „funkcja”. Wychowanie to egzystencjalny sposób istnienia pokoleń ludzkich zakorzeniony w istocie człowieka (za Langeveldem: w jego antropogenezie) – być może właśnie tym, co nazywamy człowieczeństwem. W tym człowieczeństwie zawarta jest też trojakiemu rodzaju dyspozycja natury. Pierwsza wyraża się w zdolności do „bycia wychowywanym”, druga w oczekiwaniu wychowania, trzecia jest dyspozycją natury do jego kontynuacji. Można to ująć jeszcze

³²¹ M.J. Langeveld, *Das Absichtliche und Unwillkürliche in der Erziehung und Erziehungskunde* [w:] *Die Sammlung* 9 (1954), 29–37, za: Hohmann, *Die Pädagogik...*, *op.cit.*, s. 30. Ujmując to innymi słowami można powiedzieć, że człowiek ma proces wychowania-przygotowania młodszej generacji do dorosłego życia „wpisany” w geny gatunku *homo sapiens*.

inaczej, mówiąc o: byciu człowieka *na* świecie, *w* świecie i *wobec* tegoż świata, uprzytamniając sobie przy okazji stopniową zmianę własnej relacji z tymże światem; zmianę warunkowaną poszerzaniem nie tylko świadomości poznawczej, ale świadomości etycznej – zobowiązującej, która ujawnia się dopiero w momencie uprzytomnienia sobie samemu nie tylko tego, że się jest *na* świecie (jak np. roślina) oraz *w* świecie (eksplorując go na wszelkie możliwe sposoby), ale że ma się *wobec* niego zobowiązania. Wychowanie jest człowiekowi „potrzebne” w sensie głębszym, niż to proponuje pojęcie socjalizacji, które ujmuje je z perspektywy zjawisk społecznych oraz psychologii proponującej zasadniczo perspektywę samorealizacji. Jest ono człowiekowi „potrzebne” nie tylko do sprawnego bycia w społeczeństwie i odkrywania własnych potencjałów rozwojowych, ale – w sposób fundujący zarówno społeczny, jak i psychologiczny aspekt interpretacji człowieka – do potwierdzania przede wszystkim swego człowieczeństwa, a to wyraża się w realizowaniu wartości etycznych³²². Wychowanie jest zjawiskiem antropologicznym i dopiero ta perspektywa nadaje mu właściwą głębię. Jako zjawisko antropologiczne powinno być analizowane odrębnie, na poziomie fundującym to, co społecznie widoczne, obserwowalne i weryfikowalne. W związku z tym, istoty wychowania nie należy szukać bezpośrednio ani w tym co społeczne, ani wyłącznie w tym, co indywidualne lecz w tym, co antropologiczne. Oczywiście droga poszukiwań może prowadzić poprzez fenomeny społecznego życia człowieka oraz fenomeny wewnętrznych jego doświadczeń (a także je uwzględnić), lecz znajdują się one dokładnie na drodze do istoty wychowania, nie stanowiąc jego ostatecznej wykładni.

Wychowanie stanowi realny fenomen ludzkiej egzystencji, lecz fenomen niematerialny. Jest w zasadzie ideą, samą w sobie pozytywną ludzką wartością. Jest jednak przez człowieka doświadczane zarazem realnie i materialnie w rzeczywistości sytuacji wychowawczej, która stanowi jego ukonkretnienie, upostaciowanie. W sytuacji wychowawczej wychowanie „przyobлека się” niejako w ciało, lecz nie może tracić nic ze swej duchowości. Tu ujawnia się największa trudność procesu wychowania, której ma sprostać pedagog. Utrzymać harmonię pomiędzy niebem a ziemią, pomiędzy duchem a ciałem oraz w odnaleźć w tej harmonii miejsce dla siebie i drugiego, miejsce pomiędzy dobrem i złem.

³²² Założenie o potwierdzaniu przez człowieka swego człowieczeństwa, zakłada i inny horyzont, mianowicie taki, że człowiek może określonym procesem wychowania również przeczyć swemu człowieczeństwu.

II.B.3.3. Sytuacja wychowawcza z perspektywy *homo educandum*

Interpretacja człowieka jako *homo educandum*³²³ oznacza dla niego samego dwie sprawy. Po pierwsze, że jest istotą poddającą się procesom wychowania i kształcenia, w jakiś sposób odpowiednio po temu ukwalifikowaną. Po drugie, że potrzebuje do rozwoju swoich możliwości „być wychowywaną i kształconą”. Według M.J. Langevelda, wynika to z antropogenezy człowieka³²⁴, który konstytucją swojej ludzkiej natury otwiera szansę na zaistnienie procesu, odbywającego się w nim i pod jego – człowieka – kierunkiem, pozostając zarazem w ontologicznym związku z „koniecznością” bycia wychowywanym, aby móc rozwinąć swe uzdolnienia w maksymalnym, na miarę kulturowego czasu wymiarze. W przypadku człowieka jednak ową „konieczność” nie należy wiązać z deterministycznymi związkami przyczynowo-skutkowymi, lecz „warunkiem niezbywalnym” umożliwiającym człowiekowi realizację człowieczeństwa. Obie wspomniane strony ludzkiej natury (naturalne kwalifikacje oraz pewna potrzeba wychowania rozumiana jako potrzeba zajęcia się dzieckiem i jego rozwojem³²⁵) warunkują się wzajemnie, pozostając z sobą w zależności hermeneutycznej spirali. Trzeba jednak w analizie postąpić nieco dalej, ponieważ sam wyraz „potrzeba” wydaje się niedostatecznie czytelny. Otóż zawiera on w sobie, czy raczej łączy: wewnętrzną dyspozycję człowieka, którą można by określić pragnieniem lub wolą samorozwoju³²⁶ z zewnętrzną wobec niej postawą – wolą społeczną, która przeobraża się właśnie w działania zwane wychowaniem i kształtowaniem. Owa zewnętrzna strona „potrzeby wychowywania człowieka” reprezentowana jest poprzez ideę człowieczeństwa i niezależnie od źródła jej pochodzenia reprezentowana kulturą danego społeczeństwa. Tę ideę człowieczeństwa trzeba ująć nieco szerzej, wprowadzając pojęcie tła aksjologicznego. Pojawia się więc pewna triada: naturalnych dyspozycji, woli samorozwoju i społecznej woli wychowywania, fundowana naturalną dyspozycją człowieka (antropogenetyczną „potrzebą”) do bycia wychowywanym, które jednak zawsze w swoim horyzoncie posiadają świat wartości i są umiejscowione na jego tle. Poprzez to wszystko przebiega osobowe „Ja” człowieka, rozwijające się spiralnie –

³²³ Temu określeniu stanowczo przeciwstawia się H.v. Schonebeck w swej koncepcji antypedagogiki, por. B. Śliwerski, *Ruch antypedagogiki* [w:] *Źródła do dziejów...*, wybór i oprac. S. Wołoszyn, t. III, ks. 2, s. 443.

³²⁴ M.J. Langeveld pisał, że konkretyzacja procesu antropogenezy oraz wychowania powinna być traktowana jako następstwo rozczłonkowania całości życia człowieka, por. M. Hohmann, *Die Pädagogik...*, op.cit., s. 40.

³²⁵ W. Cichoń, *Wartości-człowiek...*, op.cit., s. 163.

³²⁶ Interesujące opracowanie pojęcia samokształtowania się człowieka, opisane z perspektywy pedagogicznej: historycznej i teoretycznej, zawiera książka B. Matwijów, *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*, Kraków 1994.

tak jak przebiega proces w pełni doświadczającego ludzkiego bycia w świecie i wobec świata. Można spróbować przedstawić to następująco:



Rys. 14. Formalne warunki wychowania: naturalne kwalifikacje, „potrzeba” wychowania wyrażona wolą samorozwoju (samodojrzenia) i wolą społeczną oraz tło aksjologiczne

Jeśli komuś, patrząc na ten rysunek, nasuwa się pytanie, co było na samym początku i, idąc za strzałką, odpowie wprost, że naturalne dyspozycje, potem wola samorealizacji, a następnie wola społeczna, pozostanie w przyczynowo-skutkowej pułapce bezowocnego pytania o pierwszą przyczynę. Człowiek od momentu narodzin zostaje „wrzucony” w spiralę wzajemnie warunkujących się zjawisk. Są one ściśle z sobą związane i wspierają się w swoich odniesieniach, stanowiąc dla siebie bazę-podłoże, element wspomagający, bądź cel pracy z osobowym „Ja” i oso-

bowego „Ja” z sobą samym. Z punktu widzenia owego aksjologicznego tła dość ciekawe jest pojęcie humanizacji, jako procesu, w którym młody człowiek niejako uzyskuje swą gatunkową tożsamość³²⁷. Można by to porównać w polskim tłumaczeniu do naturalnie przebiegającego procesu życia wśród ludzi i witalnego „dopasowywania” się do reguł środowiska. M.J. Langeveld określa humanizację jako proces „infra-normatywny”, w którym w zasadzie żadne konkretne cele (nawet te najbardziej indywidualne, wynikające z dążenia do stania się jakimś człowiekiem), ani koncepcja człowieka nie są widoczne. Proces humanizacji jest bazą dla procesu wychowania (wynika to z samej antropogenezy), a jego podstawę stanowią wskazane „naturalne kwalifikacje”, niemniej on sam może przybrać dla dorastającego człowieka, w ujęciu Langevelda, również postać negatywną. Z niego to bowiem wypływa ludzkie doświadczenie i przekonanie o „wszystkomożności”, utożsamiane nieraz z pojęciem wolności³²⁸. Pozostawienie dziecka tylko procesowi humanizacji Langeveld postrzega jako wychowawcze zaniedbanie, którego konsekwencją może być brak poczucia więzi, pragnień, doświadczenia własnych możliwości rozwojowych nakierowanych na „samodzielne bycie kimś” (*Selbst-jemand-Sein*), jako pewnych założeń osobowego rozwoju człowieka³²⁹.

Z wychowawczego punktu widzenia można by przy takim stanowisku powiedzieć, że jakkolwiek proces humanizacji zachodzi już w określonym świecie wartości (występuje jako ludzki fenomen wskazujący na pewne tło aksjologiczne), to wartości kulturowo „nieokiełznanych”, które wysuwają na pierwszy plan wartości witalne i egocentryczne³³⁰. Ponieważ takie są wartości gatunku *homo sapiens*. W tak rozumianym życiu celem jest przeżycie innych. Natomiast w procesie wychowania, w którym człowiek jest traktowany jako *homo educandum*, chodzi o przekazanie czegoś konkretnego³³¹, np.: charakteru międzyludzkich odniesień, przykładu małżeństwa, rodziny, życia zawodowego, czy obywatelskiego poczucia odpowiedzialności – w każdym razie zawsze jakiegoś zhierarchizowanego świata wartości. To są wszystko pewne cele, do których zrealizowania dąży proces wychowania, uwzględniając przyrodzoną człowiekowi zdolność zarówno do tego, by być wychowywanym, jak i wewnętrzne pragnienie, by samemu stać się „kimś”. Wychowanie jednakże znajduje się w pewnym sensie pomiędzy humanizacją i kulturą (jako pewną gotową formą życia danej społeczności). Humanizacja, jako proces antropogenetyczny (naturalny) stanowi bazę dla wychowania, dzięki któremu dziecię-

³²⁷ M. Hohmann, *Die Pädagogik...*, op.cit., s. 36–40.

³²⁸ Tamże, s. 39.

³²⁹ „Voraussetzungen für die Entwicklung zum Selbst-jemand-Sein, für die Personagenese des Menschen”, M.J. Langeveld, *Einführung in die theoretische Pädagogik*, za: M. Hohmann, *Die Pädagogik...*, op.cit., s. 38.

³³⁰ Sprawa wartości i ich hierarchii zostanie omówiona w osobnym rozdziale.

³³¹ Por. rozdz. nt. wychowania jako naturalno-kulturowego fenomenu życia człowieka.

ce i młodzieńcze dążenia mogą uzyskać sensowny kierunek, taki, który nie wypływa z samego procesu humanizacji i w jej ramach nie mógłby zostać zrealizowany (właśnie dlatego, że do jego realizacji jest potrzebna sytuacja wychowacza)³³². Ale zarazem wychowanie nie może zostać zredukowane do prostego zabiegu socjalizacji, jako kulturowego przystosowania się człowieka do zastanych warunków. Respektowanie w sytuacjach wychowawczych właśnie owego potencjału tkwiącego w człowieku (*homo educandum*), jako w istocie zdolnej do bycia wspomagana w jej indywidualnym, personalnym rozwoju, która tej pomocy potrzebuje i oczekuje oraz sama pragnie transcendować własne możliwości we wszelkich ich wymiarach fizyczno-psychiczno-duchowych, powinno stać się podstawową zasadą, punktem wyjścia relacji tworzonych pomiędzy wychowawcą i wychowankiem w sytuacjach, w których oboje się znajdują – obojętnie, czy w wyniku przypadku, czy działań wychowawczo-intencjonalnych.

Dla dalszych badań ważne w tym momencie staje się bliższe opracowanie wspomnianego wcześniej pojęcia osobowego „Ja”, które akcentował w swych rozważaniach pedagogicznych W. Cichoń, stawiając pytanie o kardynalny dla pedagogiki znaczeniu. Zapytał bowiem prosto, w sposób charakterystyczny dla fenomenologa: co tak naprawdę podlega w człowieku wychowaniu?³³³

II.B.3.4. Osobowe „Ja” jako źródło samowychowania i wychowania

To osobowe „Ja” leży u podłoża psychologicznie rozumianej osobowości, stanowiąc fundament ontycznej struktury człowieka oraz warunek fundujący jego osobową indywidualność. Ma ono charakter aksjologiczny, stanowiąc w człowieku, jak i dla niego ostateczną granicę tożsamości. Rozwojowe kształtowanie osobowego „Ja”, według Cichonia³³⁴, ma stanowić właściwy cel pracy pedagogicznej, zarówno pracy z sobą, jak i nad sobą samym, ponieważ to osobowe „Ja”, wnosząc w cały proces wychowania określony horyzont danych aksjologicznych, jest dla wychowanka podstawowym źródłem siły i mocy życia duchowego oraz witalnego. To na poziomie osobowego „Ja” człowiek udziela odpowiedzi nie tylko na pytanie: czy jest człowiekiem, ale: jakim jest

³³² Ów proces humanizacji można by porównać ze zwykłym „chowaniem”, w odróżnieniu od wychowywania. Bardzo interesującą etymologicznie analizę tych pojęć oraz ich znaczeń przeprowadza A.E. Szołtysek w swej pracy *Filozofia wychowania*, Toruń 1998.

³³³ W. Cichoń, *Wartości...*, op.cit., s. 114.

³³⁴ Tamże, s. 74 oraz K. Ablewicz, *Aktualność myśli pedagogicznej Władysława Cichonia* [w:] *Myśl pedagogiczna przełomu wieków*, red. T. Aleksander, Kraków 2001.

człowiekiem? I w procesie wychowania ten drugi aspekt jest aspektem konstytuującym. W doświadczeniu samego siebie nie wystarcza tylko „być człowiekiem”, trzeba „być jakimś” człowiekiem. Osobowe „Ja” oznacza dla wychowawcy, że każde dziecko – jak każdy człowiek – nosi w sobie pewną *tajemnicę aksjologiczną*, według której porządkuje to, co zostaje mu zaoferowane przez świat, a w tym świecie przez sytuację wychowawczą. Jak pisał J. Korczak:

„Uczysz, radzisz, tłumaczysz. Ale zawsze pod jego kontrolą i cenzurą. Ono przerabia, przyswaja i odrzuca (...) Tylko dałaś mu mleko, kleik, kaszkę. Ono to musi samo już dalej: przemiesza, przetrawi, przesączy w krew, ożywi tlenem oddechu – przedziwny chemik aprowizacji – rozniesie, nakarmi miliardy komórek – zwiąże i zbuduje (przedziwny architekt!), wyrzeźbi (artysta!) swój wzrost, rozwój i myśl, uczucie i wolę”³³⁵.

Doświadczenie siebie, może jeszcze nie tyle własnej tożsamości, bo ta przychodzi stopniowo, wraz z latami jest budowana, przetwarzana, nieraz odbudowywana, lecz najbardziej naturalne odkrycie „Ja”, wyrażane pragnieniem zdobywania własnych doświadczeń, potwierdzania własnej samodzielności. Ale samodzielność człowieka jest samotna. Od samego momentu urodzin. Samo-dzielność konstytuuje byt osobowy, określany *per se* – przez się, dzięki sobie w sposób niepodmienny, niepowtarzalny. Ale w pojęciu samo-dzielności zawarte są zarazem dwie sprawy. Można by powiedzieć, że byt i wartość: Człowiek **sam** jako byt i **dzielność** jako sposób istnienia tego bytu. Człowiek poprzez dzielne przewycięzanie swej samotności uzyskuje siebie dla siebie, ćwicząc się we własnym sposobie doświadczania świata oraz w oswajaniu własnej inności. Tischner pisze: „Między mną a tym, który jest „obok”, rozwiera się przepaść. Czy jest to przepaść bez dna?”³³⁶. Zaraz jednak dodaje pytanie: czy samo doświadczenie obcości nie zakłada jakiegoś podobieństwa? Człowiek świadomością – słowem może przebiec z własnego doświadczenia obcości do takiegoż doświadczenia u innego. Człowiek może sobie wyobrazić, że inny, jakkolwiek obcy, dotknięty jest doświadczeniem inności, własnego, nieredukowalnego do mojego doświadczenia odrębności. Trzeba jednak zaznaczyć, że ta siła wyobraźni nie zawsze jest dana człowiekowi tak całkiem naturalnie. W zasadzie trzeba nad nią pracować, ponieważ może wystąpić jej brak i zjawisko redukcji inności drugiego do mojego własnego doświadczenia siebie, własnych przeżyć, własnego świata mentalnego i etycznego. Inaczej: „wciągam” drugiego w pole własnych poglądów i każę mu się do nich dostosować. Popadam jako wychowawca w subiektywizm i pomału staję się tyranem.

³³⁵ Korczak J., *Pisma Wybrane*, t. IV, Warszawa 1986, s. 289–290.

³³⁶ J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 2001, s. 221.

M.J. Langeveld pisał, iż jakkolwiek zadaniem wychowania jest doprowadzenie młodego człowieka do uzyskania sensu życia i samookreślenia siebie w świecie, to cały ten proces nie odbywa się bezwolnie. Powstała sytuacja ma o wiele bardziej złożony charakter niż wydaje się to na „pierwszy rzut oka”. Mianowicie, w grę wchodzi nie tylko cała sfera pedagogicznej aktywności, jaka jest udziałem wychowawcy, lecz proces partnerskiego w tym momencie współdziałania, w którym istotną rolę odgrywa pragnienie „stawania się kimś określonym”, z którym mamy do czynienia ze strony wychowanka³³⁷. Dziecko, młody człowiek potrzebuje dorosłego, ale nie po to, by ten go wyręczał w dochodzeniu do sensu życia, lecz by mu ten sens odślaniał, wykorzystując w tym celu konkretne sytuacje życia, przemieniane w sytuacje wychowawcze. W badaniu sytuacji wychowawczej trzeba wziąć pod uwagę właśnie te dwie sfery aktywności, silnie z sobą związane działalnością pedagogiczną. Przez to M.J. Langeveld rozumie jednak znaczenie więcej niż tylko „działanie”. To całe „milieu”, uwarunkowania, klimat uczuć, ustalone zasady współżycia oraz również obyczaje, instytucje, zewnętrzne warunki, które współtworzą, choć nie bezpośrednio, sytuacje, w jakich znajduje się dziecko i których właśnie doświadcza. W swoim rozwoju indywidualnym, osobowym dziecko (dorastający człowiek) wchłania całą tę atmosferę i aktywnie się do niej odnosi. Ona w nim, wręcz bezwiednie, według jakiegoś wewnętrznego, właśnie na początku jeszcze nieświadomego „kodu” aksjologicznego jest przeformułowywana w nową jakość, która nazywa się „Ja”.

Samotne jest ludzkie „Ja” w swej samo-dzielności, zwłaszcza w doświadczeniu swej odmienności, a może raczej w horyzoncie doświadczenia inności Innych. Na tle doświadczenia swej niemożności utożsamienia siebie z nikim innym aniżeli ja sam, człowiek odkrywa własną podmiotowość, własną nieredukowalność. Zarazem w tej samotności odkrywa drugiego człowieka. Dzielność, która przewycięża samotność, otwiera okno monady³³⁸ ludzkiego doświadczenia i postrzega na horyzoncie swego życia otwarte okno monady innego *per se*. Zasada ta nie znajduje jednak wprost przełożenia w doświadczeniu osoby drugiego człowieka. Tutaj wystarczy doświadczenie, że ten, którego spotykam, który mnie zagaduje samą swoją obecnością jest człowiekiem. I nic więcej. Do doświadczenia zobowiązania nie potrzebuję w zasadzie wiedzieć, jakim jest człowiekiem. Zobowiązanie otwiera przed człowiekiem horyzont dobra drugiego. Teraz każde wejście w relację potrzebuje rozpoznania na poziomie jakości owego człowieka, lecz nie po to, by mu się przeciwstawiać, lecz aby zobowiązanie adekwatnie do sytuacji wypełnić. I to wypełnić w horyzoncie zrealizowanego dobra.

³³⁷ Zob. M. Hohmann, *Die Pädagogik...*, *op.cit.*, s. 51.

³³⁸ Nawiązuję tu do ostatniej książki Józefa Tischnera *Spór o istnienie człowieka*, w której autor, opisując człowieka w dramacie swego istnienia jako „monadę z zatrzaśniętymi oknami”, ukazuje możliwość otworzenia tego okna w „byciu-dla-innego”.

Interpretacja sytuacji wychowawczej, która jest przedmiotem niniejszych studiów, została zawężona do wymiaru antropologicznego i aksjologicznego, to znaczy dwóch osób: dorosłego i dziecka, jako jej uczestników oraz doświadczeń aksjologicznych warunkujących swoistą między nimi relację, zwaną wychowawczą. Wyżej zostało zaznaczone, jak ważna dla dziecka–człowieka dorastającego jest obecność drugiego człowieka–dorosłego oraz że wypływające z jego strony akty wybrania i wzajemności są konstytuujące do budowania osobowych warunków sytuacji wychowawczych. Teraz trzeba spróbować spojrzeć na zagadnienie od strony wychowywanego, zdając sobie sprawę z ograniczonych w tym zakresie możliwości poznawczych.

Trzeba by zacząć od tego, że ludzkie doświadczenie człowieka w ogóle jest ściśle warunkowane doświadczeniem siebie samego. Przyjmując personalistyczną, dynamiczną koncepcję osoby ludzkiej oraz zakładając istnienie nie tylko indywidualistycznych biopsychicznych uwarunkowań jej osobowości, jako dojrzałej aksjologicznie harmonijnej całości, ale również odpowiedzialnego za jej duchowy kształt osobowego „Ja”, trzeba się przyjrzyć naturalnej stronie samowychowania. To, że dziecko samo z siebie pragnie „kims” zostać zostało zaakcentowane we wcześniejszych rozdziałach i utrzymane dalej w merytorycznej mocy. W tym momencie chcę zwrócić uwagę na jeszcze jedną sprawę, ważną dla prezentowanej dynamiki postrzegania sytuacji wychowawczej oraz powstającej w niej wzajemnych odniesieniach pomiędzy wychowawcą i wychowankiem – mianowicie – przyjrzyć się potocznej interpretacji pojęcia „samowychowania” właśnie z perspektywy antropologicznej, a nie tylko z perspektywy społeczno-wychowawczej.

W klasycznym ujęciu procesów wychowania i samowychowania, to drugie jest kontynuacją pierwszego, stanowiąc zarazem jego cel. Wychowawca zewnętrzny ma stać się wychowawcą wewnętrznym. Czas heteronomii pedagogicznej przechodzi w czas autonomii. Kryterium umożliwiającym wyodrębnienie tego przejścia, teźże przemiany sytuacji wychowawczej jest świadomość wyrażana refleksją nad własną osobą i jej sposobem uczestnictwa w świecie. Świadomość siebie jest warunkowana zdolnością uprzedmiotowienia siebie samego. Trzeba siebie zobaczyć jako „jakiegoś” człowieka, zacząć o „niego” pytać, a przede wszystkim starać się dowiedzieć, dokąd zmierza czy zmierzać pragnie. Generalnie proces samowychowania ujawnia swoją siłę wówczas, kiedy człowiek zacznie pytać o sens życia, szukać jego uzasadnień oraz ostatecznych usprawiedliwień. Wszystko to odbywa się oczywiście w horyzoncie jakichś wartości. Wydaje się jednak, że akcentowanie w odniesieniu do procesu samowychowania wyłącznie doświadczenia świadomości *czegoś*, co można ująć intelektualnie, zreflektować w swoim umyśle, a nawet przedstawić werbalnie, zobiektywizować pojęciem i odpowiednio dobranym do niego znaczeniem, jest ujęciem niewystarczającym z punktu widzenia analiz

pedagogicznych, biorących poważnie obecność w człowieku osobowego „Ja”. W. Cichoń pisze, że:

„(...) samowychowanie jest zawsze samokształtowaniem, formowaniem własnego „aksjologicznego wnętrza”, a przede wszystkim swego osobowego „ja”. (...) Zakłada ono bowiem, iż wszelkie decyzje i czyny jednostki muszą być jej „własnymi” poczynaniami i muszą wypływać – na co szczególną uwagę zwracał Roman Ingarden – z „ja”, które stanowić powinno ich dyspozycyjne centrum”³³⁹.

Wyraźnie samowychowanie zostało związane z odpowiedzialnością, której warunki zaistnienia Ingarden upatruje w świadomym sprawstwie, opartym na zdolności przewidywania konsekwencji podjętych działań oraz ich rozpatrywaniu w odniesieniu do realizowanych (bądź nie) wartości. Cichoń w piśmie nr 7 pisze:

„Wychowawcze kształtowanie i korygowanie samego siebie możliwe jest wówczas, jeśli jesteśmy w stanie dokonać krytycznej samooceny oraz refleksji pobudzającej do doskonalenia siebie. W naturze człowieka tkwi bowiem możliwość refleksyjnego przeżywania siebie zarówno jako podmiotu „ja”, jak i **przedmiotu krytycznego namysłu nad sobą**. Stwarza to szansę aksjologicznej kontroli własnych czynów oraz możliwości modyfikacji postępowania, a nawet obierania nowych dróg życiowych” (wytuśzczenie moje)³⁴⁰.

Związywanie przez W. Cichonia procesu samowychowania z dorastającą do zreflektowania samej siebie świadomością wydaje się zbyt daleko idącym uogólnieniem i zarazem zbyt prostym przeniesieniem wyników badań filozofii człowieka do filozofii dziecka, czy właśnie pedagogiki *antropologicznej*. Dlatego zbyt szeroko, że zostaje zagubione osobowe „Ja”, które dorasta, zanim uzyska świadomość samego siebie. Jeśli czynimy założenie, że ono jest, to jest „od samego początku”, od chwili narodzin człowieka. Jeśli zakładamy, że człowiek jest istotą dynamiczną, to osobowe „Ja” posiada konsekwentnie własną dynamikę. Być może jest to właśnie ów proces życia według immanentnej dynamiki własnej, niekoniecznie objętej świadomością podmiotu, o którym wspomina J. Maritain, nazywając ją „przedświadomością ducha”:

„To dziedzina życia władz duchowych, rozumu, woli, ujęta w swych korzeniach, bezdenna otchłań osobistej wolności i pragnienia ducha, który walczy i czyni wysiłki, aby poznać i aby wiedzieć, aby ująć i aby wyrazić”³⁴¹.

Korzystając z terminologii J. Maritaina można powiedzieć, że osobowe „Ja” rozwija się w „duchowym mroku intymnego życia duszy”³⁴², pozo-

³³⁹ W. Cichoń, *Wartości...*, op.cit., s. 117–118.

³⁴⁰ W. Cichoń, op.cit. oraz R. Ingarden, *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych* [w:] tenże, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1973. Interesującą pozycją zawierającą przegląd poglądów pedagogicznych na temat procesu samokształtowania się człowieka jest książka B. Matwijów, *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*, Kraków 1994.

³⁴¹ J. Maritain, *Dynamika wychowania* [w:] *Wychowanie na...*, „Znak” 9/1991, 436, s. 35.

stając zrazu nieznane, samo sobie buduje według tajemnicy swych sił duchowych własną „tożsamość duszy”. Człowiek pozostaje tajemnicą dla samego siebie nawet wtedy, gdy nauczy się uprzedmiotawiać siebie i badać na różnych płaszczyznach szczegółów nauk realnych i uniwersalnych. Brak poznania nie może jednak prowadzić do wniosku o braku istnienia. Można zaryzykować stwierdzenie, że „osobowe Ja” nie jest w pełni świadome samego siebie i procesów przez siebie realizowanych. Ale z tego wcale nie wynika, że jest początkowo bierne, wyłącznie receptywne, przyswajające, zaś jego dynamika zaczyna się dopiero w którymś momencie życia. Wręcz przeciwnie – osobowe „Ja” intensywnie pracuje i jest aktywne na bazie samej natury człowieka, jakkolwiek stanowi ono – przynajmniej z perspektywy dorosłych – jeszcze jakąś nieokreśloność. Jest jednak włączone w proces tworzenia samego siebie, stanowiąc horyzont odniesienia dla duchowego potencjału własnego rozwoju, którego różnorodność form może się ujawniać wraz z uzyskiwaniem przez człowieka coraz wyższej świadomości siebie samego oraz swej drogi życiowej. Świadomość siebie będzie tu zresztą ściśle związana ze świadomością wartości, jako horyzontu, do którego jest odnoszone życie człowieka. Na razie można tylko powiedzieć iż: człowiek wie, że jest, nie wiedząc jeszcze dokładnie, jaki jest. Naturalny, spontaniczny proces samowychowania toczy się na poziomie spontanicznej dynamiki samego życia, naturalnego w nim uczestnictwa, można powiedzieć „bycia w świecie”. Kolejne sytuacje stawiają dziecko wobec rzeczywistości obiektywnej, z którą musi siebie jakoś uzgodnić. I czyni to w sposób, w jaki potrafi. Adekwatne wydaje się tu pojęcie refleksyjnego przeżycia czy też pojęcie **doświadczenia rzeczywistości**. Niezastąpionych przykładów na istnienie tego procesu właśnie na tym poziomie dostarczają teksty Janusza Korczaka, wyrosłe z obserwacji podbudowanej poznawczą i uczuciową wrażliwością autora.

Doświadczenie siebie jest z jednej strony początkiem, źródłem możliwości doświadczenia drugiego, z drugiej jest jego ostatecznym horyzontem. Wcale jednak z przyjęcia takiego stanowiska nie musi wypływać egoizm i subiektywizm. Założenie to jest bowiem założeniem poznawczym, a nie etyczną postawą wobec drugiego człowieka. Doświadczenie drugiego przebiega w horyzoncie doświadczeń własnych, zależnie od zdolności do przedstawiania sobie samemu doświadczeń aksjologicznych drugiego. Ale również z tego, że każde doświadczenie drugiego jest „skazane” subiektywnością, nie wynika konieczność popadnięcia przez człowieka w subiektywizm aksjologiczny. Chodzi o to, by respektować fakt podmiotowości człowieka w całej rozciągłości zagadnienia³⁴³, odróżniając starannie to, co jest w ludzkiej rzeczywistości dane obiektywnie od tego,

³⁴² Tamże.

³⁴³ Do zagadnienia postawy umożliwiającej poznanie człowieka nawiąże przy okazji „idealnego obserwatora”.

co podlega i jest zawisłe od dynamicznej struktury jego osobowości, co leży w mocy samej osoby w tworzeniu jej osobowości. Można za K. Wojtyłą powiedzieć, że doświadczenie siebie jest właśnie „tym, co nieredukowalne”, co oznacza w człowieku wszystko, co niewidzialne, „co całkowicie wewnętrzne, a przez co każdy człowiek jest jakby naocznym świadkiem siebie samego, swojego człowieczeństwa i swojej osoby”³⁴⁴. Do naoczności siebie się dorasta, w tym trzeba pomóc, ale również widzieć moment przeżywania i doświadczania siebie przez dziecko w kolejnych sytuacjach, budowania przez nie czegoś, co można by nazwać „refleksją spontaniczną”. Od niej zresztą zaczyna się filozofowanie człowieka³⁴⁵.

II.B.4. Relacja „diady” jako podstawa sytuacji wychowawczej

II.B.4.1. Ważność doświadczenia „bycia wybranym”

Człowiek jest istotą samotną, „zawdzięczającą” własną samotność swej bytowej samodzielności. Chcąc być sobą, człowiek musi umieć (a w piernier nauczyć się) odważnie znosić swoją samodzielność. Przesłania pism Janusza Korczaka przekonują, że dziecko, tak samo jak dorosły, toczy zmagania z sobą i z życiem, że każda sekunda, minuta, dzień, każdy moment samodzielnego wysiłku przydają jego życiu znamie odrębności, rzeźbią jego egzystencję³⁴⁶. Wtedy odkrywa własną tożsamość, własne zakorzenienia i więzi. Człowiek jako „Ja” sprawcze wobec siebie i innych. Człowiek jako osoba–persona, człowiek istniejący *per se* – przez się, dzięki sobie. Dla wychowania taka koncepcja człowieka jednak nie wystarcza, bowiem sytuacja wychowawcza w wymiarze dwuosobowym zakłada niezwykle ważny do jej spełnienia moment Wybrania³⁴⁷. Trzeba tylko

³⁴⁴ K. Wojtyła, *Podmiotowość i »to, co nieredukowalne« w człowieku*, „Ethos” 1988, nr 2–3. K. Wojtyła pisze o przeżywaniu siebie, chcąc wskazać jego ważność w personalistycznej interpretacji człowieka oraz wyznaczyć jako warunek możliwości zrozumienia człowieka w jego osobowej podmiotowości: „Chodzi bowiem nie tylko o metafizyczną obiektywizację człowieka jako podmiotu działającego, czyli sprawcy swoich czynów, ale chodzi o ukazanie osoby jako podmiotu przeżywającego swoje czyny, swoje doznania, a w tym wszystkim swoją podmiotowość”, s. 24.

³⁴⁵ Zob., H.-L. Freese, *Kinder sind Philosophen*, Weinheim 1989.

³⁴⁶ Zob. K. Ablewicz, *Sytuacja wychowawcza jako szczególne spotkanie dwóch osób – szkic problematyki*, Zeszyty Naukowe UJ, Prace Pedagogiczne, Kraków 1988, Z. 8.

³⁴⁷ Znaczenie faktu (już nie tylko indywidualnego doświadczenia) „bycia wybranym” zostaje potwierdzone również w przypadku konstytuowania się np. autorytetu. W. Stró-

zaznaczyć, że nie mojego wybierania kogoś, lecz tego, że ja zostaję wybrany. Dzięki temu, że zostaję wybrany mogę doświadczyć siebie jako byt dla drugiego. To w byciu wybranym zostaje przekroczona egoistyczna wizja samorealizacji. Również w tym doświadczeniu otwiera się pole dla odpowiedzialności zastępczej. Ktoś mnie wybrał, to znaczy, że jestem kimś *dla* kogoś. Być Kimś *dla* kogoś oznacza bycie wartością. I to wartością szczególną, nie jedną z wielu, lecz wyodrębnioną, podniesioną w pewnym sensie ponad inne, lecz niekoniecznie wywyższoną ponad inne.

Doświadczenie „bycia Wybranym” niewątpliwie odmiennie się prezentuje zarówno dla wychowawcy, jak i wychowanka. Dla nich obu ma jednak charakter zasadniczy. Wybranie potwierdza i zarazem nobilituje sens mego bycia człowiekiem na świecie jako jedyne, неповtarzalne-go w swej jakości podmiotu³⁴⁸.

Wychowawca, kiedy staje przed wychowanymi – jak już wcześniej nadmieniałam – samą swoją obecnością coś dla nich znaczy i przedstawia im się w jakimś horyzoncie aksjologicznym (tak się dzieje zresztą z każdym dorosłym, który obcuje z dziećmi). Akt „zostania Wybranym” w szczególnie silny sposób potwierdza podstawową dla międzyosobowych relacji, relację diady. To, że w akcie wyboru zwracam się – jako człowiek – do drugiego i mówię mu, że „właśnie o niego mi chodzi, i o nikogo innego!” Tym sposobem Wybranemu, dzięki aktowi wybrania, zostaje odsłonięta jego własna tożsamość, ściślej jej istotowa i jakościowa

żewski zwraca uwagę na społeczny aspekt „posiadania” i „bycia” autorytetem. Nie można bowiem „stworzyć” własnego autorytetu, lecz można „tylko” zostać uznanym za autorytet przez kogoś innego. To wybór dokonany przez innego człowieka uruchamia we mnie pełną świadomość „bycia” autorytetem *dla* innego oraz związane z tym faktem konsekwencje etyczne (W. Stróżewski, *Mała fenomenologia autorytetu* [w:] *W kręgu wartości*, Kraków 1992). Martin Buber, odwołując się w swych rozważaniach podwójną zasadę ludzkiego bytu, realizowaną aktami: prądystansu i relacji, zwraca uwagę, że swoiście ludzkie „wejście w relację” polega na wzajemnym „potwierdzaniu” siebie. Píše następująco: „Fundament ludzkiego bytowania jest swoisty i jeden zarazem: jest nim **pragnienie każdego człowieka, by inni potwierdzili go takim, jaki on jest czy nawet może się stać, oraz wrodzona człowiekowi zdolność do takiego potwierdzania swoich bliźnich** (...) rzeczywistość ludzka istnieje tylko tam, gdzie realizowana jest ta zdolność”, M. Buber, *Prądystans i relacja* [w:] *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992, s. 134.

³⁴⁸ W praktyce wychowawczej dzieje się to w bardzo prosty sposób, na przykład poprzez zapamiętanie imienia. Imię potwierdza podmiotową tożsamość. Właśnie nie nazwisko, lecz imię. Nazwisko oznacza przynależność do „rodu”. Identyfikuje z najbliższym kręgiem osób, z którymi ktoś jest związany, oznaczając jego tożsamość społeczną. Imię natomiast „wybiera” i potwierdza wyjątkowość danej osoby. W tradycji nieraz było przecież tak dobierane, by zaznaczyć szczególną cechę człowieka. Znaczenie wielu imion odsłania ich etymologia. Dlatego właśnie pierwszą sprawą, niezwykle ważną dla wychowawcy jest rozpoznawanie, a w rezultacie „wybieranie” dzieci jako indywidualności według imienia. Od tego prostego zabiegu metodycznego rozpoczyna pracę doświadczony wychowawca. Zob. S. Kunowski, *Nauczycielskie poznawanie uczniów*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1961/3.

charakterystyka. Poprzez wybór dokonuje się umocnienie wartości drugiego. Nie jest to w żadnym wypadku tak zwane „dowartościowywanie” kogoś. Człowiek drugiemu człowiekowi żadnej wartości nie przydaje, bo nie on jest jej „autorem” w sensie osobowym – ontologicznym. Wybór nie jest nadaniem wartości, ale jej potwierdzeniem. Wybór jednak jest dokonywany ze względu na coś. I można chyba wyróżnić jego dwa podstawowe stopnie. Pierwszy polega na wyborze ze względu na to, że ktoś jest człowiekiem. Odkryta wartość godności nie pozwala na dowolność zachowań i słów. Wolność zostaje „związana” samym faktem „bycia człowiekiem” – na razie obojętnie: *jakim*. Wybór jest tu bliski wyodrębnieniu jakości jako takiej. Człowiek to ktoś radykalnie Inny, aniżeli świat przedmiotów i innych istot żywych, to ktoś oryginalny osobowo³⁴⁹. Wydaje się też, korzystając z rozważań M. Nédoncella³⁵⁰ na temat miłości, że akt wyboru związany jest z „wolą wzajemnej promocji”. To, czego sprawcą jest człowiek mocą swej podmiotowości, odnajduje niejako swą istotę dopiero w drugim. Dokładnie w akcie wyboru, który jest uruchamiany wolą. Wola, która wynosi wybranego ku wywyższeniu lub ku poniżeniu, ku dobru lub ku złu. Wola bowiem jest zawsze określona aksjologicznie i związana z intencją zaistnienia jakiejś wartości pozytywnej lub negatywnej. Wola wzajemnej promocji wynosi wybranego, podkreśla jego wartość. Mamy tu do czynienia ze szczególnym partnerstwem, w którym chodzi o to, by siebie nawzajem wysuwać na plan pierwszy. W koncepcji tej, człowiek nie promuje sam siebie, lecz jest promowany. Jego własna wartość zostaje odsłonięta, niejako oświetlona dla niego samego, ale też i dla innych dzięki „byciu wybranym”.

Czym jest dla wybieranego doświadczenie „zostania Wybranym”? Jest prowokacją zobowiązania. Jest jego budzeniem³⁵¹. Człowiek może wybierającemu odmówić, ale i tak dzieje się rzecz podstawowa, sama niejako z siebie. Odsłonięty został fakt, że Wybrany był godnym wyboru ze względu na to kim i jakim jest. Ten moment, czy też **te momenty życia, kiedy to nie my wybieramy, lecz kiedy nas wybierają są szczególnie konstytutywne dla budowania tożsamości aksjologicznej osobowego „Ja” człowieka**. Od samego początku jego życia. Zarazem trzeba zaznaczyć, że doświadczenie „bycia wybranym” nie znosi ważności (w budowaniu osobowej samodzielności) aktów dokonywania wyborów. Oba te akty są z sobą związane, wracając do siebie nawzajem po budującej międzyludzkiej więzi spiralnej strukturze wzajemności.

W chwili zostania wybranym i uprzytomnienia sobie tego z całą wyrazistością człowiek doświadcza zobowiązania pozbawionego przymusu,

³⁴⁹ Zob. K. Wojtyła, *Podmiotowość i »to, co nieredukowalne« w człowieku*, „Ethos” 1988, r. I, nr 2–3.

³⁵⁰ M. Nédoncelle, *Wartość miłości i przyjaźni*, Kraków 1993, s. 36.

³⁵¹ Zob. J. Tischner, *Wychowanie [w:] Etyka Solidarności*, op.cit., s. 75.

takiego, które łapie niczym na wędkę naszą wolną wolę, uruchamiając najgłębszą siłę fundującą realizację wartości: bezinteresowność. Doświadczenie, że ktoś mnie wybrał silniej nawet zobowiązuje, niż doświadczenie: że to ja wybieram kogoś. W sferze wyborów osobowych do głosu dochodzi pewna, spontanicznej natury, aksjologiczna wrażliwość uczuć, która wymyka się racjonalnym argumentom. I znowu doświadczeniem fundującym jest doświadczenie odpowiedzialności zastępczej – również za uczucia drugiego.

Wzajemność wybierających się osób jest sytuacją idealną. Czy można się jej spodziewać jako oczywistej, międzyludzkiej relacji w sytuacji wychowawczej? Byłoby naiwnością oczekiwać, że powinna ona stanowić naturalną konsekwencję wspólnego uczestnictwa wychowawcy i wychowanka w sytuacji wychowawczej. Do kogo należy inicjatywa? Wydaje się rzeczą oczywistą, że do wychowawcy. Czy jednak faktycznie zdajemy sobie w pełni z tego sprawę, że tworzenie więzi fundowane jest w swej istocie właśnie doświadczeniem „bycia Wybranym”, a nie doświadczeniem „mojego wybierania”? Nawet jeśli „ja” wybieram drugiego, to zależy mi na tym, aby w nim narodziło się doświadczenie „bycia Wybranym”. To dzięki niemu istnieje szansa na wzajemność.

Pojawia się tu pewien problem, dość istotny nie tylko z ogólnoludzkiego punktu widzenia, ale właśnie pedagogicznego. Wybranie oczekuje wzajemności. Czy jednak takie oczekiwanie nie kłóci się z bezinteresownością? Znowu trzeba rozróżnić dwie sprawy, które są niezwykle ściśle z sobą związane, tak iż wydaje się, że tworzą jedno. Chodzi tu o porządek ludzkiej psychiki i duchowości. Jako człowiek czujący i pragnący wzajemności drugiego, która będzie i mnie promować, oczekuję tejże wzajemności wyboru. Taki jest ludzki porządek psychicznego pragnienia siebie nawzajem. W porządku duchowym, w którym odnoszę się do obiektywnie istniejącego świata wartości, godzę się wewnętrznie na to, że człowiek przeze mnie wybrany może nie odpowiedzieć tym samym, choć bardzo tego oczekuję i pragnę. Czy mamy się rozejść? Czy mam odstąpić od wybierania ciebie i potwierdzania w twej wartości „bycia wychowankiem”? Czy mam postąpić według sprzężenia zwrotnego: jeśli ty mnie nie chcesz, to i ja ciebie nie chcę? Czy mam „chcieć” ciebie, pomimo że ty się odwracasz? Innymi słowy: czy mam być przy tobie, chociaż twierdzisz, że nie chcesz mojej obecności? Czy mam swoim trwaniem przy tobie potwierdzać to, że ciebie wybieram, promuję osobowo w najgłębszej twej wartości dorastającego do dorosłości człowieka? Czy mam w naszą relację wprowadzić pomimo „Pomimo” oznacza transcendencję z poziomu psychicznego na poziom duchowy. Nie znaczy to, że przestaję czekać na twoją wzajemność i że to czekanie–nadzieja nie jest zabarwione trochę smutkiem, przykrością i tęsknotą. Znaczy to, że pomimo smutku, tęsknoty i przykrości staram się odnosić własne decyzje do świata wartości, w którym odnajduję te, dla których warto być przy tobie.

Co się dzieje w sytuacji wychowawczej, kiedy jako wychowawca nie zostaje potwierdzony przez wychowanka? W jakimś zasadniczym znaczeniu zostaje podważony sens nie tylko tego, co robię, ale i tego kim jestem, czyli podważony zostaje sens mojego bycia wychowawcą. Czy można jednak na tej podstawie wnioskować, że bez potwierdzenia osobowego – społecznego moje bycie–czynienie jest bez sensu? Natrafiamy na bardzo poważny problem aksjologiczny, z którym można się jakoś uporać dopiero po omówieniu sposobów istnienia wartości.

Najpierw jednak trzeba rozważyć sprawę wzajemności oraz przyjrzeć się temu, jak ta międzyludzka relacja przedstawia się w sytuacji wychowawczej.

II.B.4.2. Wzajemność „nieodwzajemniona” jako antropologiczna zasada wychowania

Wzajemność można wskazać jako podstawową antropologiczną zasadę wychowania. Co to jednak bliżej znaczy i jakie są tego konsekwencje? Na wstępie trzeba powiedzieć, że nie chodzi tu o wzajemność typu: „ty mnie, a ja tobie”, która jest specyficzna dla relacji sprzężenia zwrotnego, co jest wyrażone często potocznie: „jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie”. Nie jest to też zasada wyprowadzona z ogólnoludzkiej sytuacji człowieka dorosłego, rozumiana jako partnerstwo osób o tej samej kondycji. Tak jak istnieje partnerstwo w sporcie, biznesie, czy w małżeństwie. Wzajemność w wychowaniu nie polega tylko na relacji społecznej, ale wspiera się na czymś, co owe relacje społeczne funduje, a odnajduje swoje istotowe potwierdzenie właśnie w sytuacji wychowania. Wręcz można wskazać, że zaniedbana w momencie narodzin dziecka zasada wzajemności ze strony dorosłych prowadzi do zdarzeń patologicznych. Dziecko, rosnąc i dorastając, może szukać właściwych sobie kształtów egzystencjalnych dzięki obecności dorosłego. I o ile może się zdarzyć, że konkretny dorosły nie doświadczy wzajemności ze strony dziecka, to nie powinno się zdarzyć, aby doświadczyło ono jej braku ze strony świata dorosłych. W przypadku wychowania zasada ta nie polega na prostym partnerstwie. Taka interpretacja problemu grozi samej istocie wychowania. Wzajemność bowiem pojawia się tu jako postawa etyczna wobec bytu dziecka. Jest to odpowiedź dorosłego na oczekiwanie bycia wybranym, które wypływa ze strony dziecka. Odpowiedź ta zostaje udzielona poprzez postawę przyjęcia. Można by ją porównać do Buberowskiej postawy „pradystansu”³⁵², dzięki której byty potwierdzają swoją samodzielność, zanim

³⁵² M. Buber, *Pradystans i relacja* [w:] tenże, *Ja i Ty. Wybór...*, *op.cit.* Wątek ten zostanie rozszerzony przy okazji „idealnego” obserwatora oraz szacunku. Zob. też K. Ablewicz,

jeszcze wejdą z sobą w relację. Człowiek dorosły wychodzi naprzeciw, sam ze swojej intencjonalności (na tym właśnie polega jego osobowa dojrzałość i tym różni się od dziecka) ku dziecku i czyni to bezinteresownie, służąc jedynie wartości czynienia dobra. Człowiek jest otwarty na przyjęcie dziecka takim, jakie ono jest, w danym momencie czasu jego rozwoju. To postawa podstawowa. Tak jak pra-dystans warunkuje relację, tak i tu w wychowaniu, warunkiem wychowywania jest gotowość przyjęcia i w tym przyjmowaniu spokojnego poznawania. Najlepiej chyba naprowadza na to doświadczenie wzajemności, które jest udziałem wychowawcy, deskrypcja fenomenologiczna. Tak właśnie otwiera się świat poznania bezinteresownych czynów człowieka. „Nosząc” w sobie założenie o wzajemności, dorosły podejmuje inicjatywę, troszcząc się o dzieci, w głębokim swoim przekonaniu, że odpowiada na ich wezwanie o pomoc w dorastaniu, bez zniewolenia oczekiwaniem na wzajemność „zwróconą” (na poziomie zwykłej „partnerskiej” zwrotności). Jest takie powiedzenie, że »dzieci chowa się nie dla siebie, lecz dla świata«. W tym potocznym sformułowaniu kryje się odesłanie człowieka do wartości, które (choć nie bez smutku i bólu) każą przewartościować relacje międzyludzkie, że nie Ja i Ty dla Mnie, lecz Ja i Ty dla Ciebie. To bardzo trudna relacja, w której człowiek zgłasza gotowość do poniesienia wyrzeczenia i ofiary. Ale ta właśnie relacja znamionuje istotę procesu wychowania. Samo przyjęcie postawy „bycia wzajemnym” nie wyczerpuje jednak zagadnienia w aspekcie pedagogicznym, ponieważ w tym przypadku chodzi o „uruchomienie” w wychowanku możliwości bycia wzajemnym. Sama ta postawa ujawnia się zarazem jako cel wychowania oraz przedmiot pracy wychowawcy, wokół którego on się skupia i ku któremu dąży. Wydaje się, że droga prowadząca do realizacji tak ujętego celu staje się dostępna wychowankowi za pośrednictwem doświadczenia drugiej osoby, w którym to doświadczeniu wychowawca bierze istotny udział. Chodzi o to, by wzajemność wychowawcy budziła wzajemność wychowanków. To z kolei dzieje się poprzez budzenie wrażliwości na obecność drugiego człowieka oraz na te same obecności konsekwencje. Dzięki takim wyborom nasze aksjologiczne Ja przeobraża się w aksjologiczne My³⁵³.

Wzajemność nieodwzajemniona zakłada wybór. Lecz nie ten – jak akcentowano wcześniej – że mnie ktoś wybierze, lecz że inicjatywa wyboru wypływa z mojej strony i nie dlatego, że ja go potrzebuję, by potwierdzić siebie, lecz że Ty – dziecko, człowiek – potrzebujesz być uznanym – Wybranym. Wychowawca jest tym, który uczy uznawania innych i dlatego w procesie wychowania intencjonalnego wybiera pierwszy. Zdaje sobie bowiem sprawę z siły samego doświadczenia „bycia wybranym” i według niego buduje swe relacje z dziećmi.

Sytuacja wychowawcza jako szczególne spotkanie osób – szkic problematyki, Zeszyty Naukowe UJ, Prace Pedagogiczne, z. 8/1988.

³⁵³ Zob. J. Tischner, *Ksiądz na manowcach*, Kraków 1999, s. 16–17.

II.B.4.3. Odpowiedzialność³⁵⁴ jako antropologiczna zasada wychowania

Fenomen odpowiedzialności i proces jego doświadczania w sytuacji wychowawczej jest zakorzeniony w doświadczeniu ogólnoludzkim. Istota jego związana jest jednak nie z doświadczeniem odpowiedzialności „za siebie”, lecz z doświadczeniem odpowiedzialności „za drugiego”. Warto przypomnieć pogląd M.J. Langevelda, cytowany już wcześniej w rozdziale I.5.3, który uważa, że wkroczenie w dorosłość dokonuje się wówczas, gdy człowiek zostaje postawiony w sytuacji odpowiedzialności za dziecko. „Być dzieckiem” to znaczy być:

„wolnym od radykalnej odpowiedzialności za to, co się czyni oraz za to na co się zezwala, by się stało, a nawet za to, co się w świecie dzieje poza jego (człowieka – aut.) odpowiedzialnością indywidualną”³⁵⁵.

Przestać być dzieckiem, to znaczy przekroczyć odpowiedzialność indywidualną, rozszerzając ją o drugiego człowieka. Dzieciństwo znaczone jest pozostawianiem poza odpowiedzialnością za własne wychowanie; dorosłość z kolei: oczekiwaniem zdolności do odpowiedzialności za wychowanie dziecka. Można by więc powiedzieć, akcentując odwrotnie, że to w sytuacji wychowawczej człowiek otrzymuje szansę dopełnienia swego człowieczeństwa w byciu odpowiedzialnym za sens i nadzieję życia dorastających dzieci i młodzieży.

Przyglądając się pojęciu „odpowiedzialności” nietrudno zauważyć, że w nim samym ukrywa się sens tegoż fenomenu. „Odpowiedzialność” zawiera „odpowiedź”³⁵⁶. A ta ze swej istoty zakłada obecność kogoś czekającego na nią. Tym kimś może być inny człowiek, ale mogą też być sam dla siebie³⁵⁷. Udzielanie odpowiedzi nie polega jednak na zwykłym prze-

³⁵⁴ W ostatnich kilkunastu latach pojawiło się sporo literatury na temat odpowiedzialności, zarówno w omówieniach filozoficznych, jak i pedagogicznych. Zob. m.in.: M. Nowicka-Kozioł, *Odpowiedzialność w świetle współczesnego humanizmu*, Warszawa 1997; J. Galarowicz, *Powołani do odpowiedzialności. Elementarz etyczny*, Kraków 1993; K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986; M. Nowak, *Wychowanie do wolności i odpowiedzialności* [w:] *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. Adamski, Kraków 1999; K. Olbrycht, *Odpowiedzialność pedagoga* [w:] *Edukacja aksjologiczna*, t. 2, Katowice 1995; *O odpowiedzialności*, „Znak”, 1995, nr 485 (10); *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, red. de A. Tchorzewski, Bydgoszcz 1998.

³⁵⁵ „Kto choć raz był odpowiedzialny za życie dziecka, ten wkracza w następną generację i już nigdy więcej »dzieckiem« nie będzie”, M.J. Langeveld, *Einführung in die theoretische...*, op.cit., s. 46.

³⁵⁶ Zob. też M. Nowak, *Wychowanie do...*, op.cit., s. 161 oraz J. Tischner, *Gra wokół odpowiedzialności*, „Znak”, 1995/10, nr 485, s. 49, K. Ablewicz, *U źródeł odpowiedzialności wychowawcy*, Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych PAN, T. XLVII (1992).

³⁵⁷ Istnienie wewnętrznego dialogu człowieka staje się bardzo ważne w procesie „tworzenia” idealnego obserwatora, który zostanie opisany w rozdziale następnym.

kazywaniu informacji. Jest zawsze odpowiedzią na jakieś pytanie, wątpliwość czy niewiadomą. Odpowiedź to wiedza oddawana w cudze posiadanie, ale taka wiedza, która ma służyć osobie potrzebującej jej. Taka, która jest związana z intencją dania świadectwa Dobru i Prawdzie. Jakby tego nie interpretować, w horyzoncie zawsze pojawia się człowiek, obójtnie, czy odpowiedź jest mu udzielana w bezpośredniej jego obecności, czy za pośrednictwem np. dóbr kultury, wyprodukowanej żywności itp.³⁵⁸ i zawsze pojawiają się wartości realizowane aktualnym działaniem. Udzielanie odpowiedzi ma jeszcze jeden rys charakterystyczny. Najpierw jest sytuacja, w której człowiek zostaje wybrany do dania odpowiedzi i która powtarza się w sytuacji wychowawczej. M. Hellemans³⁵⁹, analizując fenomen odpowiedzialności pedagogicznej wyrażany tym, że obcy ludzie chcą wychowywać obce dzieci, szuka antropologicznych podstaw bycia odpowiedzialnym za dziecko (tak zwanej odpowiedzialności zastępczej) poza normami społecznymi, szuka usprawiedliwienia owej pozaracjonalnej – na dobrą sprawę – postawy poczuwania się do odpowiedzialności za losy niczym niezwiązanych, zupełnie nieznanymi wychowawcy ludzi. Wiąże ich z sobą dopiero sytuacja wychowawcza. Ale czy tylko z racji określonego obyczajowo i prawnie porządku społecznego? W czym tkwi źródło tego fenomenu? W swych rozważaniach M. Hellemans sięga do filozofii dialogu E. Levinasa, upatrując w jej interpretacji możliwe wytłumaczenie fenomenu sytuacji odkrywania przez człowieka „bycia przez dziecko wezwanym” do jego wychowania. To jest ta odpowiedzialność z poziomu ontologicznego: ze zdziwieniem stwierdzam, że oto jestem w sytuacji odpowiedzialności. Nie ja wybieram, lecz mnie wybierają wezwaniem.

Zarysujmy jako tło sytuacji wychowawczej, sytuację ogólnoludzką opisywaną przez E. Lewinasa w *Śladzie Innego*:

„Z pewnością inny zjawia się początkowo w ten sam sposób, w jaki występuje wszelkie znaczenie. Inny uobecnia się w pewnej kulturowej całości, jest oświetlony przez całość jak tekst przez swój kontekst (...) Rozumienie innego jest w tym sensie pewną hermeneutyką i egzegezą. Inny występuje w obrębie całości, której

³⁵⁸ „Zdarzają się sytuacje, w których wydaje się człowiekowi, że jest sam. Na przykład, gdy przebywa wśród przyrody, czy przedmiotów. Poznaje je i oddziałuje na nie. Gdy garncarz lepi garnek właściwie nie ma znaczenia, czy robi to lepiej czy gorzej, czy będzie ładniejszy czy brzydszy. Jego czynność nabiera zgoła innego znaczenia, gdy ów garnek ma służyć komu innemu. Zachodzi tu rodzaj odpowiedzialności, który moglibyśmy nazwać „zapośredniczoną”. Mianowicie, za pośrednictwem przedmiotu dowiadujemy się, czy garncarz jest dobrym rzemieślnikiem. W samej jednak czynności lepienia trudno dopatrzeć się wartości moralnej. Jest natomiast wartość użytkowa. Zasadniczy ruch odbywa się w kierunku: człowiek–przedmiot. **Wymiar etyczny** pojawi się wówczas, gdy okaże się, że w naczyniu nie można ugotować posiłku”. K. Ablewicz, *U źródeł odpowiedzialności wychowawcy*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, T. XLVII (1992), s. 37–38.

³⁵⁹ M. Hellemans, *Pädagogische Verantwortung* [w:] *Beschreiben, Verstehen, Handeln*, H. Danner, W. Lippitz (Hrsg.), München 1984. Zob. też K. Ablewicz, *Swoista odpowiedzialność wychowawcy* [w:] *Tradycja i wyzwanie*, red. K. Paćławska, Kraków 1996.

jest immanentny i która, (...) zostaje odsłonięta i wyrażona przez całą naszą aktywność kulturalną, przez cielesne, językowe i artystyczne gesty.

Epifania³⁶⁰ innego niesie jednak ze sobą własne znaczenie, niezależne od tego uzyskanego od świata znaczenia. Inny nie wychodzi naprzeciw nam wyłaniając się tylko z kontekstu, lecz bez zapośredniczenia. Znaczy sam z siebie (...) światowe znaczenie ulega zniszczeniu i zastąpieniu inną, oderwaną, nie należącą do świata obecnością³⁶¹.

Widać, jak doświadczenie drugiego staje się coraz głębsze, jak trzeba zacząć widzieć oczami duszy, widzieć to co niewidzialne. Dostrzec twarz, która mówi spoza wszystkich napotkanych twarzy, która odsłania istotę spotkania w jednym zdaniu: „ty mnie nie zabijesz”. Jako człowiek niczego nie czynię, niczego nie jestem sprawcą. „Twarz Innego” wytrąca mnie ze stanu oczywistości, chociaż nie niesie z sobą żadnego konkretnego. Objawia się przede mną, „jest naga” i „jest abstrakcją”.

„Nagość twarzy jest ubóstwem i w swej szczerości, z jaką się do mnie zwraca, jest już błaganie. A błaganie to żądanie (...) twarz narzuca mi się, a ja nie pozostaję głuchy na jej wezwanie i nie mogę jej zapomnieć, tj. nie mogę przestać być odpowiedzialny za jej nędzę. (...) Ja dźwigam ciężar tej odpowiedzialności, ale nie jako inicjatywę³⁶².”

Tą twarzą, która stawia „Ethos przed Logosem”³⁶³, jest też twarz dziecka, zupełnie przypadkowego, nieznanego, niewybieranego, „danego” wychowawcy przez los. Człowiek staje się wychowawcą zanim wybierze swój zawód, ponieważ bycie wychowawcą rodzi się w chwili spotkania z bezradnością dziecka³⁶⁴. W takim sensie można też interpretować szerokie rozumienie wychowania. Każdy człowiek, w każdej sytuacji jest odpowiedzialny, odpowiedzialnością jeszcze pasywną, ale już polegającą na wzywaniu do uczynienia czegoś konkretnego. Do dania odpowiedzi przez dorosłego w obojętnie jakiej sytuacji, w której są dzieci. E. Levinas pisze, że człowiek uprzytomnia sobie swoje własne „Ja” właśnie dopiero w momencie doświadczenia twarzy Innego człowieka, ale tej twarzy spoza horyzontów przeróżnych znaczeń i kontekstów czy interesów; kiedy to doświadczenie wytrąci go z dobrego poczucia tożsamości z samym sobą i każe zapytać o jej prawdę³⁶⁵. Ta pasywność doświadczenia odpowiedzialności uprzytomnia człowiekowi fakt, iż cokolwiek uczyni, to zawsze coś uczyni. W tym sensie odpowiedzialność staje się antropologiczną zasadą nie tylko sposobu „bycia człowieka w świecie”.

³⁶⁰ „Epifania” z gr. objawienie, *Mała encyklopedia PWN*, Warszawa 1970.

³⁶¹ E. Levinas, *Ślad Innego* [w:] *Filozofia dialogu*, red. B. Baran, Kraków 1991, s. 220.

³⁶² Tamże, s. 221.

³⁶³ J. Tischner, *Myślenie według wartości*, op.cit., s. 177. Por. też K. Ablewicz, *Swoista odpowiedzialność...* [w:] *Tradycja i wyzwania*, red. K. Paćławska, op.cit.

³⁶⁴ Zob. M. Hellemans, *Pädagogische Verantwortung*, op.cit., s. 121.

³⁶⁵ E. Levinas, *Twarz* [w:] *Twarz Innego*, „Teksty Filozoficzne PAT”, Kraków 1985, s. 150–151.

cie”, lecz zasadą jego bycia w sytuacji wychowawczej, w której właśnie potwierdza on swe powołanie do odpowiedzialności nie tylko „za siebie”.

By móc jednak sprostać temu wyzwaniu potrzebna jest wyobraźnia, nazwijmy ją „aksjologiczną”. Trzeba sobie umieć wyobrazić sytuację, w której znalazł się drugi człowiek, w całej jej aksjologicznej rozciągłości i swoistości. Przede wszystkim jednak z odpowiedzialnością wiązą się dwie podstawowe sprawy. Pierwsza to, że odpowiadam w imię Dobra i Prawdy. Odpowiadam Twarży, której nie chcę skrzywdzić, a przede wszystkim nie chcę wprowadzić jej w błąd. J. Tischner opisał następującą sytuację, która otwiera człowieka na doświadczenie odpowiedzialności, jako „oddawania drugiemu własnej wiedzy w prawdzie dla jego dobra”:

„Idę drogą. Drzewa szumią, to mnie do niczego nie zobowiązuje... Nagle pojawia się drugi człowiek i pyta dokąd prowadzi ta droga. I to mnie zobowiązuje do dania odpowiedzi, ale nie zmusza. Ja tej odpowiedzi dać nie muszę”³⁶⁶.

Żeby móc udzielić odpowiedzi, pisze J. Tischner, musi nastąpić akt substytucji. Nie jest to żaden akt „wczucia”. Jest to coś znacznie więcej, ponieważ jest to akt „zastępstwa”. W odpowiedzialności dajemy niejako siebie w zastaw. „Drugi wytrąca mnie jak gdyby z mojego świata i skłania do tego, bym przez chwilę znalazł się w jego sytuacji”³⁶⁷. Bym w każdej chwili mógł go w tej sytuacji zastąpić. Potrzebna jest wyobraźnia, która mogłaby wychowawcy podpowiedzieć, czy mógłby, czy chciałby być na miejscu dziecka, właśnie w tej relacji, jaka ma miejsce między nimi – tu i teraz. To zadanie dla pedeutologii, którego wypełnianie służy zarazem realizacji celów wychowania. Aktów substytucji trzeba uczyć, jako pewnego *modi* aksjologicznej wrażliwości na losy drugiego człowieka. Tak naprawdę to one stanowią warunek dialogu, będąc osnową opisaną wcześniej „diady obcowania”³⁶⁸.

³⁶⁶ J. Tischner, *Wybrane problemy filozofii człowieka*, Kraków 1985, s. 77–78.

³⁶⁷ Tamże, s. 79.

³⁶⁸ Kiedy zdarzył się w Niemczech w 2002 roku kataklizm powodzi ludzie spieszyli sobie z pomocą. I był człowiek, który wziął urlop, przejechał wiele kilometrów, by napełniać worki z piaskiem. Wydaje się, że w tym człowieku dokonał się właśnie akt substytucji. Ów człowiek autentycznie siebie „postawił” na miejscu innego, a jego akt substytucji sprowokował go do podjęcia określonego czynu.

II.B.5. Aksjologiczne horyzonty sytuacji wychowawczej³⁶⁹

II.B.5.1. Sytuacja wychowawcza a koncepcja człowieka i sposoby istnienia wartości

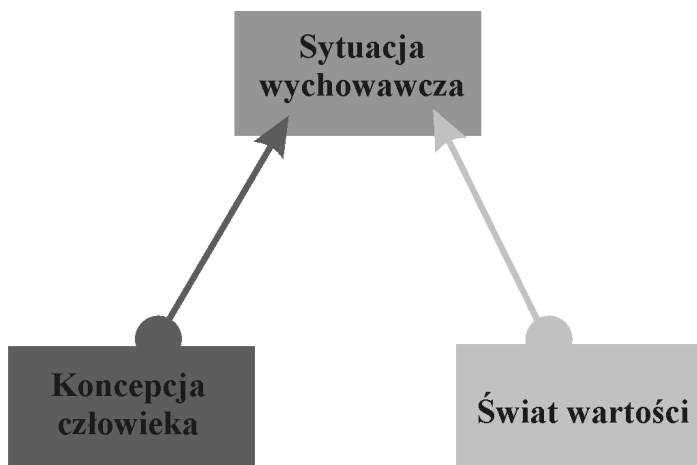
Kluczowym zagadnieniem dla zrozumienia istoty sytuacji wychowawczych oraz przenikającego je procesu wychowania jest rozstrzygnięcie dotyczące sposobu istnienia wartości. Dla antropologiczno-aksjologicznej struktury sytuacji wychowawczej ma to znaczenie fundujące. Sprecyzowanie samej koncepcji człowieka, zarówno wychowującego, jak i wychowywanego nie wystarcza do uzyskania pełnego obrazu tego, co w konsekwencji dzieje się pomiędzy nimi. Lub inaczej: pełna, rzeczywista koncepcja człowieka zakłada zawsze jakiś świat wartości. Ów świat wartości pojawia się też pod postacią fenomenów ludzkiej egzystencji bez względu na to, czy człowiek jest świadom tego świata, ewentualnie na jakim poziomie jego rozumienia się znajduje. Bez względu również na to, czy człowiek reflektuje własne w tym świecie uczestnictwo, własne do tego świata odniesienia i relacje z nim. We współczesnej myśli pedagogicznej, na przykład systemach wychowania opisanych przez S. Kunowskiego (totalitarnym, liberalnym i personalistycznym)³⁷⁰ można wskazać te dwa elementy, jako je konstytuujące. One zresztą stanowią podstawę filozofii antropologicznej. Pedagogika, zwłaszcza pedagogika *antropologiczna*, stawia potem te pytania o człowieka i jego świat wartości w odniesieniu do sytuacji wychowawczej. Przygląda im się z perspektywy procesu wychowania, respektując³⁷¹ w swych rozważaniach rzeczywistość, w której ma dojść lub raczej – już dochodzi – do urzeczywistnienia owej koncepcji człowieka i określonej koncepcji wartości. Można powiedzieć, że sytuacja

³⁶⁹ Literatura dotycząca problematyki wartości w wychowaniu i kształceniu jest dość obszerna. Tu warto wskazać pozycje: W. Pasterniak: *Wprowadzenie do dydaktyki wartości*, Goleniów 1991; *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin 1997; J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996; J. Gajda, *Wartości w życiu człowieka*, Lublin 1997; J. Czerny, *Zarys pedagogiki aksjologicznej*, Katowice 1998 czy teksty M. Nowaka, B. Żurakowskiego i F. Adamskiego zawarte [w:] *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. Adamski, Kraków 1999 oraz red. tenże i de A. Tchorzewski, *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, Wyd. UJ, Kraków 1999; Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999; K. Olbrycht, *Edukacja aksjologiczna*, t. I–IV oraz też: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2000. Szczególnie inspirujące dla filozofii wychowania są badania antropologiczno-aksjologiczne prowadzone przez M. Schelera, D.v. Hildebranda, N. Hartmanna, a w polskiej literaturze: R. Ingardena, W. Stróżewskiego, J. Tischnera, J. Lipca, J. Galarowicza czy T. Gadacza.

³⁷⁰ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981.

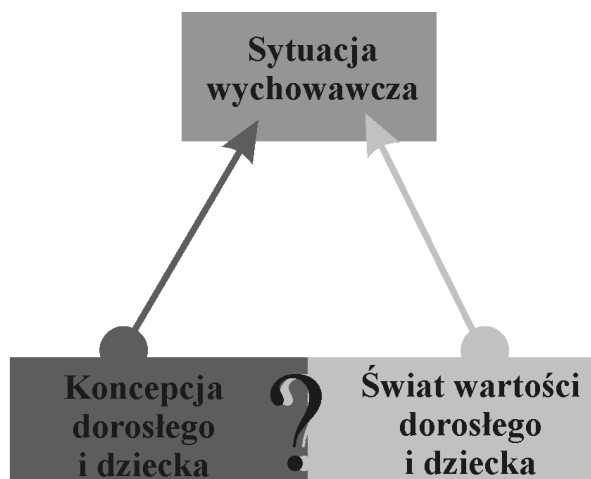
³⁷¹ Por. rozdz. nt. szacunku.

wychowawcza stanowi trzeci, ontologicznej wręcz natury, element refleksji antropologicznej. Ale zarazem też element żywych doświadczeń egzystencjalnych każdego człowieka, w których doświadcza on naprawdę konsekwencji owych koncepcji „na własnej skórze”. Poniższy rysunek ma przedstawić ową zależność, a wykorzystane odcienie szarości mają służyć jej uwypukleniu. Opisywane na poziomie filozofii koncepcje człowieka i świata wartości, w polu pedagogii sytuacji wychowawczej uzyskują zupełnie odrębną jakość, konstytuowaną przede wszystkim jej niepowtarzalnością. Koncepcja człowieka i świata wartości już w obrębie samej sytuacji wychowawczej domaga się badań suwerennych, niebędących prostym ich zlepkiem, ani prostackim przeniesieniem ze świata ideału do rzeczywistości (tak, jak ma to miejsce we wszelkich układach totalitarnych).



Rys. 15. Sytuacja wychowawcza a koncepcja człowieka i świata wartości

Mówiąc o koncepcji człowieka w odniesieniu do sytuacji wychowawczej, trzeba mieć przede wszystkim na uwadze fakt, że o charakterze relacji pomiędzy wychowawcą i wychowankiem stanowi nie tyle koncepcja człowieka–dorosłego, co **koncepcja człowieka–dziecka**. Okazuje się, że to nie to samo, ponieważ w sytuacji wychowawczej obowiązują w zasadzie właśnie dwie koncepcje człowieka. To często nieartykułowane wyrażnie założenie porównawcze: co dziecko ma z człowieka dorosłego, a czego nie ma i w jakiej postaci, stanowi zasadnicze kryterium różnicujące koncepcje wychowania. Jednocześnie trzeba zauważyć, że ulega również rozczłonowaniu świat wartości, na wartości dorosłych i wartości dzieci. Powyższy rysunek trzeba by w tej sytuacji zmodyfikować o wymienione kryteria różnicujące charakterystyki sytuacji wychowawczych w poszczególnych koncepcjach wychowania.



Rys. 16. Sytuacja wychowawcza a koncepcja człowieka i świata wartości: dorosłego i dziecka

Pomiędzy koncepcję człowieka jako dorosłego i jako dziecka oraz koncepcję świata wartości postulowanego przez dorosłych oraz doświadczaną przez dzieci w procesie wychowania wstawiony został znak zapytania z tego powodu, że właściwie dopiero w takim ujęciu stały się widoczne, najwyższej rangi, problemy antropologii pedagogiczno-filozoficznej. Jakkolwiek samo pojęcie sytuacji wychowawczej jest pojęciem bezosobowym, to można użyć sformułowania, że każda sytuacja wychowawcza uobecnia jakiś świat wartości oraz jakąś koncepcję człowieka, który ów świat doprowadza do rzeczywistego zaistnienia. Określenie uobecniania wartości wskazuje na to, że świat jest przesiąknięty wartościami i nie ma aksjologicznej próżni³⁷². Ale będąc obecnym, „wymusza” z samej istoty swej obecności jakąś postawę wobec siebie. Owo „wymuszenie” ma charakter świadectwa. Świat wartości, będąc obecnym w świecie człowieka jako kulturowej całości, w którą to całość włączona jest tym razem i przyroda, sprawia, że człowiek samym stylem bycia w przeróżnych sytuacjach daje świadectwo jakiemuś światu wartości. Jedną z takich sytuacji jest sytuacja wychowawcza, w której pod postacią określonego stylu bycia dorosłych z dziećmi uobecniony zostaje świat wartości. Nie wiadomo jeszcze w tym momencie jakich, ale zawsze jakichś. Te dwa komponenty sytuacji wychowawczej: człowiek i wartości ulegają zróżnicowaniu, już na poziomie merytorycznym, na poziomie treści. A jest ono do tego stopnia nośne w swych konsekwencjach, że

³⁷² Zob. np. T. Gadacz, *Wychowanie do wolności* [w:] *Poza kryzysem*, op.cit., Kraków 1994, czy W. Stróżewski, *O stawianiu się człowiekiem*, [w:] tenże, *W kręgu wartości*, op.cit., Kraków 1992.

można mówić i wyodrębniać różne koncepcje wychowania oraz różne style wychowania. W zasadzie można wskazać kilka takich kombinacji i ich konsekwencji, mając przy tym świadomość dokonywania uproszczeń. Jeśli chodzi o koncepcję człowieka, to dominuje akcentowanie bądź jego statyczności, receptywności, bądź dynamiczności, aktywności. Mielibyśmy więc do czynienia ze statyczną lub dynamiczną koncepcją człowieka. W przypadku świata wartości punktem zasadniczym jest sposób ich istnienia, czyli subiektywizm lub obiektywizm aksjologiczny. Zanim przejdziemy do charakterystyk sytuacji wychowawczych w zależności od wymienionych wyżej komponentów, trzeba przypomnieć, czym one same się odznaczają i na czym polegają. Zaczniemy od zagadnień aksjologicznych, ponieważ, jak się wydaje, na ich tle wyraźniej zarysuje się problem człowieka.

W praktyce życia codziennego częsty brak znajomości swoistości dotyczących sposobów istnienia wartości w znacznym stopniu wpływa deformując również na proces poznawania sytuacji wychowawczej (co zostanie rozważone w odrębnym rozdziale), a w ślad za tym doprowadza do deformacji relacji osobowych zachodzących pomiędzy wychowawcą i wychowankiem, relacji, które są kanwą urzeczywistniania określonych wartości. Wiedza dotycząca sposobu istnienia wartości oraz odniesienia do nich człowieka jest wiedzą, która pozwala wychowawcy pracować nie tylko w sposób respektujący walory osobowe wychowanka, ale – co w tym momencie jest zasadnicze i powszechnie akcentowane w pedeutologii – pracować wychowawcy „z samym sobą”. Wiedza ta jest, można powiedzieć, pierwszym stopniem o niezbywalnej wartości, umożliwiającym w ogóle rozpoczęcie pracy metodologicznej typu fenomenologicznego oraz przyjęcia przez wychowawcę postawy umożliwiającej wstąpienie na tę drogę opisu rzeczywistości.

Omówienie niniejsze należy rozpocząć od przypomnienia spraw podstawowych, mianowicie od rozróżnienia dwóch sposobów istnienia świata wartości³⁷³: aksjologicznego subiektywizmu i aksjologicznego obiektywizmu.

II.B.5.2. Aksjologiczny subiektywizm i jego wychowawcze konsekwencje

Aksjologiczny subiektywizm odznacza się tym, iż człowiek stawia siebie na miejscu stwórcy świata wartości. Świat, a w tym świecie i drugi człowiek posiadają określoną wartość dzięki i na mocy ustanowienia jej

³⁷³ Zob. J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy...*, op.cit., s. 571–573. Zob. też. J. Lipiec, *Świat wartości. Wprowadzenie do aksjologii*, Kraków 2001, M. Sawicki, *Hermeneutyka pedagogiczna*, rozdz. *Obiektywne i subiektywne*, Warszawa 1996.

przez jakiegoś innego człowieka. Człowiek, poznając wartości poprzez uczestniczenie w różnych zdarzeniach, jak również i to, że one go dotyczą nieraz „do żywego”, poprzez silne doświadczenie własnego Ja, może dojść do wniosku, że przedmioty i ludzie są wartościowi o tyle, o ile zostaną zauważeni i wyodrębnieni z całości: przyrody, kultury i ludzkiego doświadczenia jako *jakaś* wartość. Dochodzi tu niejako do zjawiska, które można by nazwać „powoływaniem do bycia (lub nie) wartościowym” w czyichś oczach, poglądach, przekonaniach. Cechą znamionną dla subiektywizmu aksjologicznego jest wyłączność. Człowiek postrzega świat indywidualnie, jako podmiot i w swoim własnym doświadczeniu owo postrzeganie odbiera on jako nieredukowalną do niczego oczywistość. Dochodzi do przekonania, że jego perspektywa interpretacji świata jest jedyna i niepowtarzalna. Człowiek doświadcza własnej odrębności. Z tego doświadczenia jednakże, jako tegoż w jego naturalnym, oczywistym przekonaniu, wyprowadza wniosek, że wszyscy inni, wraz z ich poglądami oraz i ich osobową wartością liczą się o tyle, o ile odnajdą swe miejsce, czy raczej: o ile znajdzie się dla nich miejsce w jego świecie. Pojęcie interesowności stanowi tu główne kryterium porządkowania. Ludzie są potrzebni w tym zakresie, w jakim są przydatni. Nic nie dzieje się bezinteresownie. Subiektywista stawia siebie w centrum, tak jak czyni to egocentryk. Jest niczym soczewka skupiająca. Świat i ludzie w tym świecie żyją wyłącznie dla niego, a nie on dla nich, chyba że w końcowej perspektywie jest to i tak dla niego. Do założenia o istnieniu świata wartości zależnego wyłącznie od ludzkich ustaleń dołączone zostaje zastrzeżenie o wyłącznej słuszności jakiegoś jego rodzaju. Tak rodzi się skrajne wydanie subiektywizmu aksjologicznego, które leży u podstaw wszelkiego rodzaju totalitaryzmów.

W powyżej opisanym stanowisku uległy zespoleniu dwie sprawy, które jakościowo są zupełnie odrębne, a wobec tego niemożliwe jest ich stopniowanie, ani uznawanie za oczywistą jakościowo całość. Sprawa istnienia wartości została zlepiona, zmieszana z ich doświadczaniem. Subiektywizm aksjologiczny to założenie dotyczące sposobu istnienia świata wartości. Nie jego poznawania ani przeżywania. I trzeba mieć w swej świadomości również fakt, że sam sposób istnienia wartości należy oddzielać od tego, w jaki sposób człowiek przekonuje się o ich istnieniu. W przypadku zjednoczenia sposobu istnienia świata wartości ze sposobem jego poznawania, którego podstawowym źródłem jest ludzkie doświadczenie, dochodzi do postawy subiektywistycznej wobec świata i ludzi. Postawa ta została po części opisana wyżej. Po części, ponieważ w tym miejscu znowu trzeba wprowadzić kolejne rozróżnienie pomiędzy tym, co subiektywistyczne, a co subiektywne. Nie są to pojęcia równoznaczne, chociaż znowu w potocznym użyciu właśnie z sobą utożsamiane. Pod pojęciem „subiektywne” podpisuje się to, co „subiektywistyczne”. A tak naprawdę istnieje pomiędzy nimi zasadnicza różnica,

ponieważ to, co „subiektywne” odnajduje swój rodowód w subiektywności, a nie w subiektywizmie. Subiektywność zaś odnosi się już nie do świata wartości, lecz człowieka, określając po prostu jego podmiotowość.

Tak oto przeszliśmy od świata wartości do człowieka. Przede wszystkim, co poniżej zostanie jeszcze przeanalizowane, subiektywność nie musi nieść w konsekwencji postawy subiektywistycznej, fundowanej założeniem o aksjologicznym subiektywizmie. Zanim jednak zostanie przeprowadzona analiza pojęcia „subiektywności”, trzeba dokończyć przedstawianie problematyki aksjologicznego subiektywizmu. Tym razem jednak włączając w to człowieka, który realizuje to założenie swoim życiem. Otóż, można dla ułatwienia, wyobrazić sobie sytuację, w której spotyka się dwóch takich ludzi. Racja leży po stronie każdego z nich. Racje te są równoprawne, ponieważ nie istnieje żadne ewentualne kryterium rzędu wyższego, które mogłoby rozstrzygnąć, po czyjej stronie leży słuszność – posługując się oczywiście adekwatnymi po temu argumentami. Władca totalny, jeśli jest konsekwentny, będzie odmawiał prawa do istnienia wszystkim i wszystkiemu, co nie podpada pod jego interpretację porządku wartości oraz sposobu urzeczywistniania tejże interpretacji. Człowiek taki jest „alfą i omegą” i sam siebie postrzega jako tego, który jest w prawie stanowienia o wartości innych. Co jednak się dzieje, kiedy pojawia się drugi taki człowiek, przekonany do głębi o tym, że jego wizja świata jest jedyną i słuszną? Co zrobić, kiedy jest dwóch takich, którzy chcą mieć świat wyłącznie *dla siebie*?³⁷⁴



Rys. 17. Człowiek wobec świata i drugiego w subiektywizmie aksjologicznym

Dzieje człowieka same podają rozwiązania. Pierwsze to takie, że o ów własny świat trzeba walczyć. Inni mają służyć udowodnieniu słuszności

³⁷⁴ Zob. J. Tischner, *Etyka wartości i nadziei* [w:] *Wobec wartości*, D. v. Hildebrand, J.A. Kłoczowski OP, J. Paściak, J. Tischner, Poznań 1984, s. 65.

racji tego Jedynego, który zresztą argumentuje zazwyczaj przemocą. Władcy absolutni toczą więc wojny po to, by udowodnić już nawet nie samym sobie, ale wszechświatu, że dotarli do absolutnej prawdy, która rządzi porządkiem ziemskim, a oni są tymi, którzy zostali wybrani (z tym że przez samych siebie) do tegoż porządku utrzymywania. I jak historia „długa i szeroka” aksjologiczny subiektywizm ujawnia się pod postacią konkretnych osób, bądź systemów politycznych i może zakresem swoim obejmować zarówno wymiar makrospołeczny, jak i wymiar mikrospołeczny, dotyczący bezpośrednich relacji międzyludzkich, wzajemnego traktowania siebie, odnoszenia się, słuchania. Teren życia rodzinnego czy szkoły może dostarczyć wielu przykładów subiektywizmu aksjologicznego reprezentowanego subiektywistycznymi postawami dyrektorów, nauczycieli, rodziców. Bezwzględna autorytarność jest jego najbardziej widocznym przykładem. Ale subiektywizm aksjologiczny dotyczy również dzieci³⁷⁵. Świat przez nie doświadczany i postrzegany ich oczami jest światem, który w zasadzie w całości wypełnia ich wyobraźnię aksjologiczną. Przejście do umiejętności widzenia aksjologicznego świata drugiego człowieka oraz jeszcze dalej, do wewnętrznej, duchowej umiejętności respektowania tego świata stanowią o realizowaniu istoty procesu osobowego dojrzewania, a także przesądają o jego powodzeniu.

Subiektywizm aksjologiczny w jakimś istotnym stopniu gloryfikuje podmiotowość człowieka. Stawia właśnie na jej siłę tworzenia wizji rzeczywistości, jej przeobrażania, przekraczania siłą rozumu poszczególnych barier cywilizacyjnych epok. Jeśli tak potraktuje się każdego człowieka, to faktycznie w fenomenie podmiotowości tkwi potencjał, który jednak nie jest do przewidzenia. Jeśli więc każdy chce rozwinąć go na miarę jemu właśnie daną, to musi w jakiś sposób dojść do porozumienia z innymi podmiotowościami. Musi się z nimi porozumieć i jakoś ugodzić. Musi zacząć myśleć i żyć w relacji do nich. Pojawia się w tym miejscu **aksjologiczny relatywizm**. W sferze organizacji szeroko rozumianego życia kulturowego człowieka przyjmuje on postać umowy społecznej. Nią właśnie rządzą się społeczności i państwa demokratyczne. Jej wynikiem są: konstytucje, prawa, deklaracje, przepisy itd. Wewnętrzną zasadą umowy jest kompromis. Oznacza on, że ustala się pewne priorytety zadowalające w jakimś stopniu każdą ze stron. Ustalenia dokonywane są w relacji do podmiotów biorących udział. Respektując wolność każdego człowieka, jego pełną siłę twórczych podmiotowość, właśnie subiektywność, trzeba tak ustawiać wzajemne relacje (i znowu zarówno w skali makro, jak i mikro), żeby każdy zachował jakąś część „przestrzeni życia” na samorealizację. Ta przestrzeń jest nienaruszalna. Powiedzenie, że „granica mojej wolności jest wolność drugiego” oznacza w konsekwencji postawę tolerancji (ten problem przedstawię bliżej przy okazji szacunku).

³⁷⁵ Zob. np.: B. Żurkowski, *Wychowanie do wyboru wartości* [w:] *Wychowanie na drodze. Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. Adamski, Kraków 1999.

Choć nie możemy żyć wspólnie, to winni jesteśmy sobie wzajemne siebie znoszenie.

Relatywizm aksjologiczny, jako złagodzona forma subiektywizmu, również w podmiotowości człowieka widzi źródło powstawania aksjologicznych hierarchii. Nawet wtedy, kiedy człowiek staje wobec obiektywnej istniejącej wobec niego rzeczywistości; fenomenów, które po prostu nie są nim. Postaci i przykładów relatywizmu aksjologicznego można by wiele przytoczyć, zależnie od tego, co jest horyzontem relacji, czyli właściwie jakąś stałą, jakimś niepodlegającym już zmianie kryterium formalnym³⁷⁶. I na dobrą sprawę z relatywizmem na poziomie życia codziennego mamy nieustannie do czynienia. Jest to naturalna konsekwencja przyjęcia założenia o podmiotowości człowieka, a zarazem jej dynamicznego charakteru. Człowiek, przychodząc na świat, z jednej strony zastaje go takim, jakim jest i nie ma nic w tej sprawie do powiedzenia. Wpada w świat, w jakimś momencie czasu i przestrzeni, jak przysłowiowa »śliwka w kompot«³⁷⁷. Rzeczywistość jest już ustalona, ustrukturyzowana obyczajowością, tradycją, instytucjami, priorytetami itd. To wszystko już jest, ale człowiek wchodzi z tą rzeczywistością w relację, jako subiekt, jako indywidualność, jako podmiot uprawniony do dyskusji, do dyskursu. W miarę jak on wrasta w świat i wchodzi z nim w relację, to i świat musi podlegać zmianie w relacji do jego podmiotowości. Wszystko można ustalić jeszcze raz, od początku. Rzeczywistość nie musi być powtórzona, nie musi być reprodukowana, bo w tym przypadku relatywizmu „Ja” człowieka ma prawo i budować, ale też i burzyć. Przyjęcie do wiadomości istnienia obiektywnej rzeczywistości na poziomie życia kulturowego – rozumianego jako coś, co istnieje i nie jest mną, co jest postrzegane jako po prostu: „nie ja” – nie umniejsza antropocentrycznego ujęcia tegoż życia. Stąd też to, co dla jednych Święte, dla innych wcale takie być nie musi. To co święte staje się pojęciem względnym. Od człowieka zależy, jaką przyjmie postawę wobec świata i innych, ale też wyłącznie od niego zależy, jakie wartości zaistnieją. W każdym razie jego pogląd powinien być traktowany na równi z innymi, ponieważ wszystkie one są względem siebie równorzędne. Człowiek jako ich podmiot musi respektować poglądy innych, a jeśli dochodzi do konfliktu, trzeba go rozwiązać na drodze umowy społecznej. Z tym, że nie ma tu autorytetu stojącego ponad rozmawiającymi³⁷⁸. Co najwyżej – paradoksalnie można powiedzieć – że to właśnie partnerstwo staje się autorytetem bezwzględnym w międzyludz-

³⁷⁶ Przykładem może być choćby marksistowska historia rozwoju społecznego.

³⁷⁷ „Do istoty człowieka należy bycie w sytuacji. A do istoty sytuacji należy ograniczenie tego, co się w niej „znajduje”, a co za tym idzie – powodowany przez nią stan zależności. Człowiek jest zależny od sytuacji. Wynika to z samego faktu jego bycia w świecie”. W. Stróżewski, *Aksjologiczne horyzonty egzystencjalnej zależności człowieka* [w:] *O wielkości...*, op.cit., s. 109–110.

³⁷⁸ Przykładem mogą być negocjacje prowadzone np. przez firmy handlowe.

kich relacjach. W partnerstwie zaś każda ze stron ma prawo do zabezpieczenia własnych interesów, byle bez szkody partnera³⁷⁹. Od człowieka, jako samodzielnego podmiotu oczekuje się aktywności, ingerowania w rzeczywistość, nieustannego wchodzenia w społeczno-kulturowe dyskursy kreujące rzeczywistość (niekiedy rozpoczynając od jej dekonstrukcji) wyznaczoną danym człowiekowi czasem życia i uzgadniania spraw w relacji do preferowanych przez siebie wartości. Swoistego rodzaju nie-naruszalnym „tabu”, właśnie czymś nietykalnym, świętym staje się równorzędna zasada partnerstwa i kompromisu.



Rys. 18. „Umowa społeczna” jako wynik interpersonalnej komunikacji w relatywizmie aksjologicznym

Dynamika sytuacji międzyludzkiej jest tu ogromna. Z poziomu „meta” widać wyraźnie, jak w tym przypadku musi być przestrzegana – zawsze i dotycząca wszystkiego – relatywna hierarchia wartości i aktywny ich (wartości), jak i jej (hierarchii) podmiot. Jeśli w zasadzie człowiek nie powstrzyma samego siebie, dość łatwo może wpaść w „pułapkę” subiektywizmu–totalitaryzmu. Próbuje się przed nią bronić układem społecznym – demokracją. Ale ta wymaga czegoś, co nieraz nazywa się „dojrzałością aksjologiczną”, do której trzeba wychować.

Jak wygląda według powyżej opisanej koncepcji istnienia wartości proces wychowania i sama sytuacja wychowawcza jako jego moment, antropologicznie i aksjologicznie zawsze źródłowy? Dorosły i dziecko są partnerami komunikującymi się z sobą. Komunikacja, umiejętność jej prowadzenia jest podstawą relacji między ludźmi. Dziecko to równorzędny partner, jako człowiek w swej bytowej konstytucji oraz jako podmiot mający niezbywalne prawo do samorealizacji. Wychowanie często bywa definiowane jako działanie komunikatywne (*ein kommunikatives Handeln*)³⁸⁰. Antropologia dziecka, czy raczej filozofia dziecka zakłada

³⁷⁹ Tu też aktualne staje się hasło: „granica mojej wolności jest wolność drugiego”.

³⁸⁰ M. Hellemans, *Pädagogische Verantwortung* [w:] *Beschreiben, Verstehen...*, op.cit., s. 111. Por. też K. Ablewicz, *Swoista odpowiedzialność wychowawcy* [w:] *Tradycja...*, op.cit.

w tym ujęciu, że nie jest ono istotą bezradną, zdaną na decyzje dorosłego. Wręcz przeciwnie, jest istotą autonomiczną, samodzielną i umiejącą być odpowiedzialną od samego początku swego życia, istotą, która w procesie komunikowania się ze światem i dziećmi uczy się obowiązujących norm i zasad. Dorosły powinien w tym procesie nie przeszkadzać – na tym ma polegać przede wszystkim jego pomoc oraz na dostarczaniu sposobności do podejmowania samodzielnych decyzji. Człowiek w procesie dojrzewania doświadcza świata w przeróżnych sytuacjach, a one same pokazują mu również świat wartości oraz jego porządek. Doświadczenie jest czymś osobistym, dzięki czemu można jednak dotrzeć do pewnego, ogólnoludzkiego świata wartości. Świat wcale nie jest przyjmowany z „góry”, jako jakieś a priori, za pośrednictwem uświęconej latami przekazu tradycji, lecz musi być adekwatną reakcją na wymogi dziejącej się „tu i teraz” sytuacji, ocenianej z perspektywy samorozwoju danego człowieka. Nie ma żadnego zewnętrznego „musisz”. Możesz, niczego nie musisz. Są jednak konsekwencje tego, co wybierasz i jesteś za te wybory odpowiedzialny. W aksjologicznym dojrzewaniu nacisk zostaje położony na odpowiedzialność indywidualną, której źródłem jest wolna decyzja jednostki. Bycie sobą oznacza wolną ingerencję w rzeczywistość, oznacza aktywność zabezpieczającą określone miejsce w społeczeństwie. Wychowanie nie ma jakichś celów bardzo wyraźnie określonych. Jest natomiast zasada mówiąca, że „mam prawo być sobą, takim jakim jestem”. A człowiek z natury jest dobry, można więc wysnuć wniosek, że nie będzie wybierał dla siebie czegoś niedobrego. Również, zgodnie z zasadą partnerstwa, intersubiektywne zdarzenia muszą wspomagać samourzeczywistnianie się i samorealizację. A te, mogą być interpretowane na zupełnie dowolne sposoby, przestrzegając tylko zasady, by nie ingerować w pole wolności drugiego człowieka i ograniczać go w jego możliwościach wyboru.

Na razie trzeba zatrzymać się w niniejszych analizach i przejść do charakterystyki radykalnie odmiennego stanowiska aksjologicznego – obiektywizmu, by następnie omówić *modi* sytuacji wychowawczych w zależności od przyjmowanych (zakładanych) koncepcji człowieka.

II.B.5.3. Aksjologiczny obiektywizm i jego wychowawcze konsekwencje

Aksjologiczny obiektywizm jest koncepcją wychodzącą z zupełnie odmiennego założenia, aniżeli subiektywizm czy relatywizm aksjologiczny. W tym przypadku wartości istnieją niezależnie od woli człowieka i trzeba jeszcze dodać: jakiegokolwiek człowieka. Jest to stanowisko obiektywizmu absolutnego (wcześniej można było mówić o obiektywnym istnieniu wartości na poziomie życia społeczno-kulturowego), w którego

przypadku wartości pochodzą faktycznie „nie z tego świata”. To trzeba przyjąć. Trudno jednoznacznie powiedzieć z jakiego świata. Odpowiedź przekracza poziom niniejszych badań pedagogiczno-filozoficznych, chociaż niewątpliwie trzeba być świadomym i na ich poziomie (jak również pedagogii), że to studia prowadzone w ramach teologii i metafizyki³⁸¹ wskazują wartości, czy to religijne czy – określane w laicki sposób – wartości „uniwersalne”. Obiektywne istnienie wartości zakłada jednak, że bez względu na siłę ludzkiej indywidualności oraz przemiany historyczne i ich antropocentryczne interpretacje, są wartości, które tworzą wyraźny horyzont sensu lub bezsensu egzystencji człowieka. Wartości te mają charakter *czasowy* i *przestrzenny*, pomimo całego kulturowego zróżnicowania dziejów ludzkiego świata. Istnieją, jak próbuje to przybliżyć J. Tischner, opisując hierarchię wartości według Maxa Schelera³⁸², podobnie jak idealne figury geometryczne³⁸³. Na przykład idealny trójkąt. Kiedy narysuje się go na tablicy nie jest on przecież „idealny”, niemniej można te trzy połączone z sobą kreski rozpoznać *jako* trójkąt: równoramienny, prostokątny itd. Podobnie jest z wartościami. Zdrowie, sprawiedliwość, pracowitość są ideami, które stanowią horyzont rozpoznawalności choroby, niesprawiedliwości, lenistwa. „Każdy zdrowy człowiek ma coś z idealnego »zdrowia«, choć wiadomo, że ludzi zdrowych »idealnie« nie ma”³⁸⁴. Wartości obiektywne są też bezwzględne. Bez względu na ludzkie upodobania: góry są piękne, a ojciec jest pracowity. „Pracowitość mojego ojca – jak pisze J. Galarowicz – nie staje się pracowitością przez to, że ja to zauważam. Pracowitość tkwi w moim ojcu, niezależnie od tego, czy ktoś to zauważy”³⁸⁵. W bezwzględności oraz bezinteresowności wyraża się ich niezawisły charakter wobec ludzkiej podmiotowości, rozumianej jako sprawczość. Tu znowu natrafiamy na problem człowieka, tego jak będzie on postrzegany. Dokładnie, jak będzie postrzegane dziecko w procesie wychowania i kolejnych, budujących je sytuacjach (sytuacja też będzie się zmieniać zależnie od tego, jak ono samo będzie siebie postrzegać).

Dochodzimy do spraw najważniejszych i powodujących najwięcej aksjologicznych napięć. Otóż, przy **statycznej koncepcji człowieka-dziecka** rozumianego jako istota receptywna, przyswajająca (pozbawiona intencjonalnego źródła swych działań podbudowanego wolną wolą ich realizacji), w klasycznym rozumieniu *tabula rasa*³⁸⁶, a w każdym razie niezdolna (nieukwalifikowana) do ponoszenia odpowiedzialności oraz

³⁸¹ Zob. W. Stróżewski, *Istnienie i wartość*, Kraków 1981.

³⁸² Zob. też na temat M. Schelera teorii wartości: K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka...*, *op.cit.*, s. 128–136.

³⁸³ J. Tischner, *Etyka wartości i nadziei*, [w:] *Wobec wartości*, *op.cit.*, s. 63.

³⁸⁴ Tamże, s. 63.

³⁸⁵ J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy*, *op.cit.*, s. 573.

³⁸⁶ Zob. np. J. Maritain, *Dynamika wychowania* [w:] *Wychowanie na rozdrożu*, „Znak” 1991, nr 436.

obiektywnej koncepcji istnienia wartości, rodzi się sytuacja wychowawcza typu autorytarnego, totalnego, w której zadaniem wychowawcy jest „wpojenie” wychowankowi określonej hierarchii wartości bezwzględnych i w swej bezwzględności dodatkowo posiadających ustalone formy zewnętrznego wyrazu w postaci zachowań, zaaprobowanych najczęściej społecznie za pośrednictwem – równie statycznie rozumianej – tradycji kulturowej. Człowiek jest poddawany kulturowemu treningowi w imię wartości absolutnych, ahistorycznych, bardzo często utożsamianych z zastanym porządkiem kulturowym danej społeczności. Tu nie ma miejsca na interpretację, przekaz jest jednoznaczny. Rozumienie, jako proces poznawczy nie odgrywa tu specjalnej roli, raczej zapamiętywanie określonych zachowań w określonych sytuacjach. W tym sensie wychowanie faktycznie pełniło rolę „pasa transmisyjnego”, polegającego na powielaniu wzorów osobowych, celów i środków do nich prowadzących. Nawet jeśli treści ulegały zmianie, to ich dynamika była jednostronna, dyktowana autorytetem wychowawcy. Taka interpretacja sytuacji wychowawczej ma swoją tradycję w modelu kantowskim, w którym wiedza na temat wartości złączona była z dorosłością i jednocześnie zdolnością do posługiwania się własnym rozumem³⁸⁷. Rozum wie, co dobre i co złe. Ale rozumność nie jest cechą dziecka. Wręcz przeciwnie. Ono jest ciągle pod presją spontanicznych sił swej przyrodzoności, podlega kaprysom, nie jest w stanie zapanować wolą nad swoimi popędami, a poddawanie się im przynosi człowiekowi moralną szkodę. Wniosek był prosty: to dorosły wie, co jest dla dziecka dobre. Jego autorytet, przybierający charakter autorytaryzmu nie wypływał z indywidualności i samodzielności wychowawcy, lecz był usprawiedliwiony reprezentowanym przez niego łańcem aksjologicznym, określonym przez władzę danego społeczeństwa, wspartego zasadniczo (przynajmniej w kulturze europejskiej) na wartościach religijnych. Środkiem, który miał ów łańcuch utrzymać była dyscyplina, przede wszystkim zewnętrzna. Wymagał jej obyczaj wyrażany określonymi i oczekiwanymi społecznie zachowaniami. Te z kolei były podstawą do kwalifikacji moralnej człowieka. Wartości trzeba było wpoić, tak by pewien kanon zachowań dla nich reprezentatywny stał się niejako drugą (kulturową) naturą człowieka i był świadectwem jego duchowości, a nie cielesności, nad którą zresztą duch miał zapanować, i właśnie w procesie wychowania ją dyscyplinować. O tego typu wychowaniu mówi się jako o tradycyjnym modelu, typu herbartowskiego, niemniej doświadczenie życia pokazuje wyraźnie, że tego typu relacja pomiędzy dorosłym i dzieckiem pojawia się bardzo często w myśleniu i postępowaniu wychowawców również współczesnych. Przede wszystkim dominujące przekonanie o moralnej bezradności dziecka czy młodego już człowieka oraz konieczności podejmowania za niego decyzji przez dorosłych nie jest żadnym

³⁸⁷ Zob. M. Hellemans, *Pädagogische Verantwortung...*, op.cit., s. 109.

„starociem” pedagogicznym. Również przeświadczenie, że do autonomii może doprowadzić tylko przymus obyczajowy, wymagając ze strony dziecka podporządkowania się zaleceniom dorosłych, tak jak to postrzegał I. Kant³⁸⁸, i że przymus ten jest usprawiedliwiony celem wychowania – uzyskaniem wraz z dorosłością rozumności – jest silnie zakorzenione w potocznej mentalności wielu osób i środowisk.

Wobec takiego właśnie sposobu myślenia o wychowaniu i takiej pedagogii rozwinął się nurt Nowego Wychowania. Nie jest to niczym nowym. Dla niniejszych rozważań ponownie interesująca jest sprawa relacji człowieka i świata wartości. Zaiste, dany zewnętrznie i uhierarchizowany przez absolutne autorytety świat wartości niewiele pozostawiał człowiekowi do powiedzenia. Zadanie niedorosłego („w domyśle”: jeszcze nie w pełni człowieka) polegać miało na wykonywaniu poleceń i byciu posłusznym na zasadzie podporządkowania. Autorytet wychowawcy i nauczyciela pośredniczył w przekazie wartości absolutnych, podporządkowanych prawidłom Rozumu. Przedstawiciel dorosłych (pełnowartościowy etycznie człowiek) prezentował sobą jednocześnie wzór celu wychowania, to znaczy „dorosłości”, rozumianej właśnie jako zdolność posługiwania się własnym rozumem bez pomocy innego, do czego dziecko w końcu – po osiągnięciu odpowiedniego wieku – samo dojdzie i te same prawidła rozumu odkryje, będzie według nich postępować i dalej według nich wychowywać, za pomocą takich samych środków swoje dzieci. Przedstawia to rys. 19.

³⁸⁸ I. Kant określał niedojrzałość jako niemożność posługiwania się własnym rozumem. Jej przyczyną jest brak woli ze strony dziecka do samostanowienia o sobie i właśnie ów „brak woli” czyni je niewolnym, w myśl założenia, iż wolność jest związana z samostanowieniem o sobie – „bycia sobie samemu prawem”. I. Kant, *Was ist Aufklärung* [w:] *Werke*, Band IX, a.a.O., s. 53, za Hellemans, *Pädagogische...*, *op.cit.*, s. 110.



Rys. 19. Sytuacja wychowawcza przy założeniu obiektywnego istnienia wartości i statycznej koncepcji człowieka

Z kolei założenie uwzględniające **obiektywnie istniejący świat wartości i dynamiczną koncepcję człowieka** zmienia zasadniczo sytuację wychowawczą. Człowiek jako istota, jako persona, która staje się *per se*, czyli „przez się”, inaczej dzięki sobie, jako podmiot – subiekt swych poczynąń zachowuje, na pierwszy rzut oka, postać taką, jaką mieliśmy w przypadku aksjologicznego subiektywizmu, czy raczej relatywizmu. Z tym jednak, iż postrzega on siebie nie jako ostateczny podmiot tworzący, a właściwie stwarzający, bo nadający przedmiotom i ludziom jakąś wartość, lecz jako kogoś, kto faktycznie tworzy, ale tworzy z czegoś, z jakiegoś danego mu do dyspozycji „tworzywa”. A jest nim właśnie dany, zastany porządek wartości. Tu człowiek musi się jednak zdecydować. Albo dostrzega, widzi i przeżywa w swym aksjologicznym doświadczeniu ów świat „nie z tego świata” i uznaje jego istnienie, albo nie³⁸⁹.

³⁸⁹ Dlatego tak nie do pogodzenia była na przykład aksjologia chrześcijańska z marksistowskim systemem wartości. Z pozoru chodziło o to samo: o wszechstronny rozwój człowieka itd. Problem zaczynał się dopiero na poziomie filozoficzno-metafizycznym, który to problem nie był czysto teoretycznym, lecz praktycznym, ponieważ człowiek dokonuje praktycznych wyborów (działa i coś czyni) według tego, co „niewidoczne”, co właśnie jest założone przez niego w ramach jego indywidualnej filozofii – można ją właśnie nazwać potoczną, niekoniecznie w pełni uprzytamnianą, niemniej pełniącą funkcję regulatywną,

Ostatnie zdania są bardzo ważne, ponieważ wskazują człowieka nie jako stwórcę wartości, ale i jako realizatora. Człowiek nie musi stwarzać świata wartości, by go w jakimś sensie tworzyć, czy raczej tworzyć warunki sprzyjające ujawnieniu się (a może objawieniu?) określonej wartości. Różnica jest zasadnicza, bowiem stwórca stwarza „coś” z „niczego”; twórca tworzy „coś” z „czegoś”. Człowiek, nie będąc stwórcą, ostatecznym podmiotem, inicjującym powstanie świata wartości, ma jednak coś co powiedzenia. J. Tischner pisze, że rysem wartości obiektywnych jest dodatkowo płynący z nich nakaz, czy raczej wezwanie, zobowiązanie³⁹⁰, ale to człowiek odpowiada owemu wezwaniu. Ma możliwość dbania o swoje zdrowie, może być pracowity, serdeczny, zakłamaný itd. Staje wobec jakiegoś kategoriycznego Naprzeciw, lecz odpowiedź w dużej mierze zależy od niego samego, jako bytu niezależnego, posiadającego wolną wolę. I ta wola może chcieć dobra i zła. Konsekwencją przyjęcia założenia o istnieniu obiektywnego świata wartości wcale nie musi być „przymus” czynienia dobra. W subiektywizmie mówi się tak: możesz, nie musisz. W obiektywizmie i statycznej koncepcji dziecka (bo już nie dorosłego) jest: musisz, bo nie ma miejsca na możesz. W obiektywizmie i dynamicznej koncepcji dziecka (człowieka) wygląda to następująco: możesz, nie musisz, ale... powinieneś. W relatywizmie dokonuje się nieraz utożsamienia znaczeniowego tego, co człowiek musi, z tym, co powinien. W tym leży źródło wielu nieporozumień. Faktycznie, w ujęciu tradycyjnym, autorytarnym tak się to przedstawiało. Odmienne jest jednak interpretowane we współczesnej pedagogice personalistycznej wspartej na personalizmie chrześcijańskim. Powinieneś nie równa się musisz. Jest przestrzeń na wybór, na decyzję, na własną odpowiedź, jest miejsce dla wypowiedzi osobowego „Ja”, zarówno dorastającego, jak i dorosłego. W tym sensie też zarówno dorastający, jak i dorosły są równoprawnymi podmiotami swej indywidualnej relacji z obiektywnie istniejącym światem wartości. Warto zacytować w tym miejscu metaforę, po którą sięgnął J. Tischner, by opisać przede wszystkim co to znaczy, że człowiek jest „istotą” etyczną:

„Wyobraźmy sobie muzyka, który gra na skrzypcach jakiś utwór. Artysta ma przed sobą partyturę. Nie zawsze muszą to być nuty zapisane na papierze, być może partytura znajduje się w jego pamięci, a może artysta po prostu improwizuje. Czymkolwiek by ona była, artysta tworzy i „słucha” zarazem. Ubiera w dźwięki coś, co jakby już istniało, choć było tylko ciszą. Czym jest to, czemu artysta jest tak bezwzględnie posłuszny i czemu się z taką ochotą poddaje? Najczęściej mówi się: prawdziwą „partyturą” dla artysty są szczególne układy wartości, którym artysta

zwłaszcza w sferze etyki (por. cz. I.3.). *Filozofowanie* jest bowiem immanentne naturze ludzkiej.

³⁹⁰ To „zobowiązanie” za I. Kantem nazywa też „imperatywem kategoriycznym”, J. Tischner, *etyka...*, *op.cit.*, s. 63.

pragnie nadać brzmienie. Wykonać doskonale utwór, to doskonale oddać wartości, które spoczęły u jego źródła”³⁹¹.

Autor pisze dalej, że z człowiekiem dzieje się coś podobnego. Że partytura, to ów układ wartości według których człowiek, możemy zinterpretować za W. Cichoniem – jego osobowe „Ja” – „wygrywa” swoje życie. Człowiek jest pieśnią, a właściwie to jego życie jest pieśnią o jakimś konkretnym brzmieniu, a on sam jest tu zarówno artystą–podmiotem tworzącym pieśń, jak i instrumentem, na którym owa pieśń uzyskuje własną harmonię dźwięków. Harmonię niepowtarzalną, jak niepowtarzalne są linie papilarne każdego człowieka. Ale pada pytanie, czy właśnie owa partytura, często niewidoczna, nie jest czymś co ludzi łączy? Co sprawia, że nie jesteśmy niczym owe „monady bez okien”, chociaż „twoje postrzeganie mnie jest dla mnie niewidoczne, jak moje postrzeganie ciebie jest niewidzialne dla ciebie”³⁹²? Chociaż każdy dźwiga własny los, doświadczając go w sposób sobie jedyny. Interpretując słowa Tischnera, można powiedzieć, że jesteśmy jak różne pieśni, które żyją pośród wartości, zaś owe pieśni szukają wspólnych nut i ich sekwencji, natomiast partytura wartości jest nie tyle tym, co jest ustalane między ludźmi, lecz raczej tym, co je właśnie umożliwia, według czego coś może zostać uzgodnione. J. Tischner pisze:

„Człowiek – jak pieśń – żyje pośrodku wartości, ku którym kierują się jego dążenia, jego myśli i czyny. Dąży do tego, by mówić prawdę i słyszeć prawdę, by postępować sprawiedliwie i innych do sprawiedliwości zachęcać, by dotrzymywać słowa, by być uczciwym, by być wspaniałomyślnym. Prawda, sprawiedliwość, wierność, uczciwość, wspaniałomyślność, to wszystko są wartości, poprzez które człowiek odnosi się do człowieka”³⁹³.

Dla procesu wychowania z przyjęcia wyżej opisanego omawianego stanowiska wynika kilka spraw o kluczowym znaczeniu. Na pierwszy plan wysuwa się interesująca perspektywa, w jakiej człowiek odkrywa własną wartość i może budować własną tożsamość aksjologiczną. Ale trzeba zaznaczyć, że ta perspektywa wcale nie ułatwia zadania wychowawcy. Wręcz przeciwnie: stanowi dla niego poważne, wymagające wielu przemyśleń wyzwanie. W przypadku omawianej sytuacji trzeba będzie przeanalizować dwie sprawy. Po pierwsze zająć się osobowym „Ja” człowieka dorastającego, a po drugie – w dalszej części – spróbować uporać się z wychowawczym zadaniem „przekazu wartości” młodszemu pokoleniu (choć problem ten dotyczy nie tylko relacji międzypokoleniowych – wychowawczych, lecz odnosi się w ogóle do relacji międzyludzkich).

Wróćmy na chwilę do aksjologicznego subiektywizmu. Otóż, z braku istnienia wartości obiektywnych, aksjologiczny subiektywizm zawiera też

³⁹¹ Tamże, s. 56–57.

³⁹² R.D. Laing, *Osoba a doświadczenie* [w:] *Osoby. Transgresje 3*, *op.cit.*, s. 190.

³⁹³ J. Tischner, *Etyka...*, *op.cit.*, s. 57.

w sobie to, że człowiek nie tylko nadaje wartość przedmiotom. Ma on też prawo wartościowania ludzi, stanowienia o tym, kim jest on sam w hierarchii bytów, ale też i o tym, jaka jest w niej pozycja drugiego człowieka. Konsekwentnie ze stanowiskiem relatywizmu: w relacji do czego lub kogo jest on wartościowy (czy też przedstawia jakąś wartość). W życiu społecznym ta zależność, ujawniona w indywidualnym doświadczeniu poczuciem własnej wartości, daje wyraźnie znać o sobie w postaci „opinii społecznej”. „Pracowitość ojca”³⁹⁴ nie jest w tym ujęciu wartością konstytuującą jego osobowe „Ja”, lecz jest uzależniona od tego, czy np. pracodawca oceni go jako człowieka pracowitego z punktu widzenia interesu firmy. Powstanie wartości jest ściśle związane z ludzkim „czynnikiem” kontrolującym. U dzieci jest to widoczne, kiedy na przykład mówią: „to nic, że zjadłem lody, choć tata mówił żeby tego nie robić, kiedy boli mnie gardło. Nie stało się nic złego, bo tata nie widział”. Problem znacznie poważniejszy wychowawczo pojawia się wówczas, kiedy – zwłaszcza nastolatki – są szczególnie uczulone na opinie kolegów i koleżanek, kiedy grupy rówieśnicze odgrywają rolę konkurencyjną w stosunku do autorytetu dorosłych (zwłaszcza rodziców). Co rozgrywa się w świecie wartości, kiedy odrzucony przez rówieśników nastolatek przeżywa ten fakt szczególnie boleśnie? Przede wszystkim mylone są dwie sprawy: wartość człowieka – siebie z pragnieniem bycia akceptowanym przez innych. Jeśli utożsamia się wartość człowieka z potrzebą akceptacji, to wpada się w pułapkę polegającą na byciu niewolnikiem opinii społecznej. Potocznie wyraża się to słowami: co inni na to powiedzą?

Z perspektywy obiektywizmu aksjologicznego sytuacja prezentuje się nieco inaczej. Mianowicie, trzeba rozróżnić wyraźnie porządek psychiczny od ontycznego. Jeden nie wyklucza drugiego. Przeciwnie, w sytuacji idealnej powinny one z sobą współgrać. Ta harmonia jest też przedmiotem wychowawczego trudu. Bo czyż właśnie nie chodzi o to, by dziecko odnalazło swą wartość bezwzględną jako człowieka, utwierdziło się w niej i ją zachowało również w okresie dorosłości pomimo tego, że może nieraz zostać przez innych skrytykowane i odrzucone? To trudne do wykonania przez wychowawców zadanie, ponieważ zdarzają się sytuacje, w których popadają oni w pewną werbalną sprzeczność, zwracając się do dziecka choćby słowami: „bierz przykład z Jasia”, zaś innym razem argumentując: „masz przecież własny rozum, by zastanowić się czy warto było iść na wagary!”. „Ale Jasiu poszedł na wagary...” – pada odpowiedź... To brać z niego przykład czy nie? Nie prowadząc dalszych rozważań w kierunku teorii i metodyki wychowania, roli przykładu w procesie wychowania oraz charakteru jego przeobrażania się wraz z okresem rozwojowym, przyjrzyjmy się temu, co kryje się poza tymi przytoczonymi argumentami. Otóż, kryje się założenie, że tak naprawdę wartość Jasia jako

³⁹⁴ Przykład za J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy...*, op.cit., s. 573.

człowieka nie zależy ani od koleżanek i kolegów, ani od pani nauczycielki, pani w sklepie czy wymagających rodziców. Czy zależy od niego samego? Poniękad tak. Zależy bowiem od tego, czy Jasiu będzie o sobie myślał – jak się często słyszy: pozytywnie lub negatywnie. Ale i tak korzenie wartości Jasia jako Jasia tkwią w zupełnie innym świecie, aniżeli świat jego myśli. Można powiedzieć, że pochodzą z innego świata. Jest bowiem tak, iż myśli i uczucia człowieka nie fundują jego wartości, lecz ją potwierdzają. A to zasadnicza różnica, zwłaszcza w uczeniu budowania międzyludzkich relacji. Uzyskiwanie osobowej samodzielności i proces odślaniania się przed dzieckiem jego własnej godności, wraz z powstawaniem w psychice przekonania o jej niezbywalnym istnieniu, odbywa się w okresie dorastania. Z jednej strony jest to więc czymś, co się „ma”, ale zarazem to „coś” musi zostać odsłonięte, by mogło być z kolei „zobaczone”. Innymi słowy: doświadczone. Zadaniem porządku psychologiczno-społecznego oraz pozostającego z nimi w ścisłym związku porządku pedagogicznego, jest potwierdzanie bezwzględnej wartości ludzkiej osoby. Dotyczy to również podmiotu bezpośrednio zainteresowanego. Doświadczając np. własnej wartościowości, wiedząc o niej, ale zatrzymując się tylko na tym przekonaniu, można bardzo szybko znaleźć się blisko wizji siebie jako nadczłowieka (jako tego, który z przyrodzenia jest „lepszy”, „wybrany”³⁹⁵). Postrzeżenie własnej wartości jako danej niezależnia mnie od opinii innych. To doświadczenie niezwyklej wręcz wagi. Oznacza ono bowiem, że mogę być jedynym sprawiedliwym wśród samych niesprawiedliwych, że wspaniałomyślność może istnieć wśród samych złorzeczających i małostkowych³⁹⁶. Oznacza to przede wszystkim jednak to, że jestem w swoim osobowym aksjologicznym „Ja” kimś nietykalnym. Jestem jako człowiek dla drugiego granicą i drugi jest granicą dla mnie, jako wartość nietykalna. **Granica wolności człowieka w tym ujęciu staje się nie wolność drugiego, lecz jego nietykalna wartość bezwzględna, czyli po prostu: godność.** Mnie nie wolno **sobie samemu pozwolić na wszystko wobec drugiego, jak i drugiemu nie wolno sobie na wszystko pozwolić wobec mnie.** To sformułowanie powinno stać się bezwzględną zasadą wszelkich sytuacji egzystencjalnych człowieka, ale w pierwszej kolejności sytuacji wychowawczych³⁹⁷. **Upamiętnienie sobie przez dorastającego człowieka tej pierwszej i podstawowej prawdy, „doprowadzenie” go w procesie wychowania właśnie do tego głębo-**

³⁹⁵ Tym mechanizmem poszukiwania własnej wartości posługują się nieraz przywódcy sekt, „wabiąc” młodych ludzi perspektywą „wybrańców”, jednak bez współlistnienia zarazem pokory. Nie należy mylić tego z „byciem wybranym–powołanym”, jak ma to miejsce np. w religii chrześcijańskiej.

³⁹⁶ Nie wyklucza jednak możliwości „bycia jedynym niesprawiedliwym wśród sprawiedliwych” i zachowania poczucia swej bezwzględnej wartości.

³⁹⁷ O tę godność dziecka i jej poszanowanie walczył, ale i dla niej pracował Janusz Korczak.

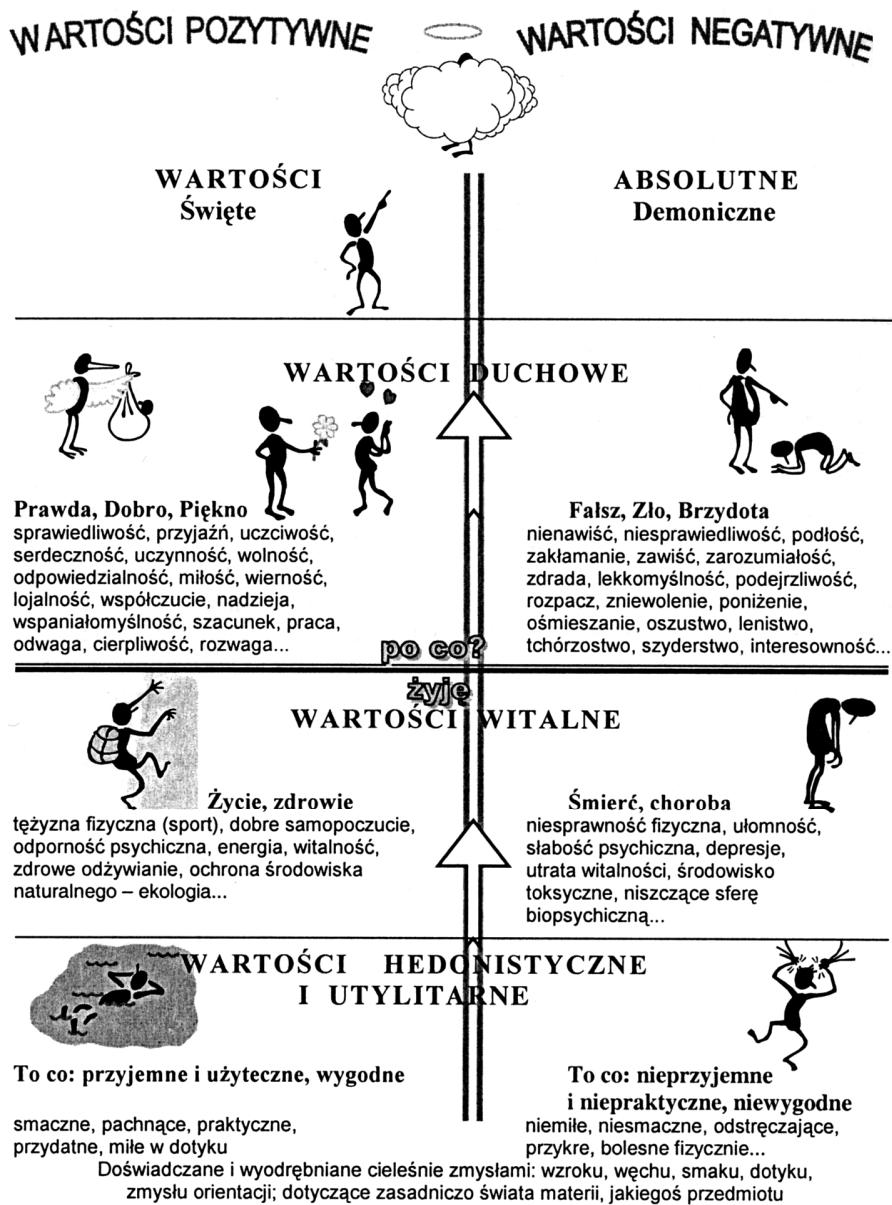
kiego przekonania, że – jak pisze K. Wojtyła – jako podmiot przeżywający jest nieredukowalny do otaczającego go świata i innych podmiotów, z jednoczesnym zabezpieczeniem jego autentycznej subiektywności³⁹⁸ przed subiektywizmem, staje się zasadniczym celem wychowania. A subiektywizm nie jest czymś odległym, nie jest tylko poglądem filozoficznym, lecz znajduje swe miejsce w sposobie doświadczania świata przez człowieka. W pułapkę subiektywizmu aksjologicznego można wpaść nawet przy najszczytniejszych założeniach dotyczących obiektywnie istniejącego świata wartości³⁹⁹. Jest on więc czymś, co może „dotknąć” każdego, bo taka jest też konstytucja natury człowieka.

Zanim przejdziemy do dalszych studiów nad relacją człowieka – osoby wobec obiektywnie istniejącego świata wartości i konsekwencji wychowawczych, trzeba by przedstawić ową hierarchię. Wydaje się, iż najbardziej nadaje się do tego celu porządek wartości przedstawiony przez Maxa Schelera. J. Tischner opisuje go jako kolejne szczeble drabiny, od najniższych ku najwyższym. Ale istnieje też podział wertykalny, różnicujący każdy szczebel owej drabiny na wartości pozytywne i negatywne. Różnica ta jest jakościowa, przejścia nie ma. Są więc jakby dwie drabiny. Tego, co najogólniej określane jako Dobro i jako Zło lub, bardziej potocznie jako Dobre lub Złe. Świat wartości jest dany i dana jest jego hierarchia i podział. Począwszy od pierwszego szczebla wartości utylitarnych i hedonistycznych, drugiego wartości witalnych, poprzez trzeci: wartości duchowych, aż ku czwartemu, na którym znajduje się Absolut, właśnie „to co już nie z tego świata”. Kwalifikacja jest w zasadzie jednoznaczna i to ona następuje w wychowaniu właśnie wielu problemów, zwłaszcza w procesie „przekazu”⁴⁰⁰ wartości. Hierarchię tę, w nieco żartobliwy sposób przedstawia rys. 20.

³⁹⁸ K. Wojtyła, *Podmiotowość i »to, co nieredukowalne« w człowieku*, op.cit., s. 25.

³⁹⁹ Omawia je J. Tischner w artykule *Z problematyki wychowania chrześcijańskiego* [w:] tenże, *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 1975.

⁴⁰⁰ Sprawa ta zostanie bliżej omówiona w cz. II.B.7.



Rys. 20. Porządek wartości wg M. Schelera, za: J. Tischner, *Etyka...*, *op.cit.*, (oprac. graficzne K. Ablewicz)

Trudno w tej chwili wdawać się w bardziej szczegółowe rozważania aksjologiczne⁴⁰¹, niemniej trzeba za wspomnianym autorem zaznaczyć, że istnieje pomiędzy poszczególnymi szczeblami pewien „uskok”, zwany sensem. To on je tak naprawdę porządkuje i on również, a może przede wszystkim istnieje obiektywnie. To drugie ważne założenie, bowiem samo uznanie obiektywnego sposobu istnienia świata wartości bez uznania sensu jego hierarchii (całego owego „rusztowania” aksjologicznego) otwiera drogę czemuś, co można nazwać absolutnym relatywizmem. Uznaje się wtedy obiektywne istnienie wartości (np. pewnych wartości uniwersalnych), ale to podmiotowość dyktuje w dowolny już sposób indywidualny porządek aksjologiczny własnego życia. Wydaje się, że takie stanowisko jest najczęściej spotykane w praktyce życia codziennego i praktyce wychowawczej. Jest to próba pogodzenia z sobą: akceptacji istnienia wartości uniwersalnych z podmiotowością człowieka. Życie każdego człowieka przypomina wtedy układankę na podobieństwo puzzli. Na poziomie życia codziennego mamy do czynienia właściwie z relatywizmem. Wydaje się bowiem, że faktycznym problemem staje się nie samo obiektywne istnienie wartości, lecz właśnie ich hierarchia. I to ona bywa najczęstszym przedmiotem sporów i dyskusji.

Uwzględnienie obiektywnego charakteru hierarchii wartości oraz jej sensowności stawia człowieka w zupełnie odmiennej sytuacji. Jego wolność nie jest już dowolna, lecz szuka swego potwierdzenia w sensownych wyborach, szuka sensu według danej, ale i zadanej hierarchii. Tutaj na każdym przejściu na poziom wyższy dokonuje się swoistego rodzaju aksjologiczny przełom. Nazywa się go nieraz ofiarą lub poświęceniem⁴⁰². Wartość niższego rzędu trzeba złożyć „w ofierze” dla osiągnięcia wartości rzędu wyższego. To już nie jest prosta alternatywa, wybór pomiędzy równoważącymi się wartościami. To nie obliczanie kosztów, lecz poświęcanie np. czegoś doraźnego dla czegoś przyszłego. Jakiejś przyjemności, pragnienia wypoczynku dla wysiłku pracy, która przyniesie owoc (lub nie), lecz jest odpowiedzią na pewne zobowiązanie płynące ze strony wartości duchowych. Ten aksjologiczny przełom jest szczególnie widoczny na przejściu pomiędzy wartościami rzędu niższego do wyższego. J. Tischner pisze, że człowiek wtedy pyta: po co tak naprawdę żyje? Witalność

⁴⁰¹ Nie są one zresztą przedmiotem badań szczegółowych niniejszej pracy, choć powinny być prowadzone właśnie w ramach problematyki pedagogiki antropologicznej, jako integralnej części pedagogiki ogólnej.

⁴⁰² Cenne byłyby w tym momencie fenomenologiczne analizy sensu poświęcenia, wyrzeczenia czy ofiary. Jest to jedno z trudniejszych zadań wychowawczych, warto byłoby mu poświęcić właśnie w ramach badań pedagogiki antropologicznej więcej uwagi, na które tutaj brak miejsca. Zob. ew. M. Scheler, *O sensie cierpienia*, [w:] Scheler, *Cierpienie, śmierć, dalsze życie. Pisma wybrane*, przeł. A. Węgrzecki, Warszawa 1994, T. Gadacz, *Enigma cierpienia [w:] O umiejętności życia*, Kraków 2002, czy K. Ablewicz, *Cierpienie warunkiem wzrostu? Rozważania nad sensem bolesności życia w wymiarze pedagogicznym*, Z.N.UJ, Prace Pedagogiczne, Z. 23/1996.

człowieka krzyczy: żyje!, a jego duch pyta z ukrycia: po co? To pytanie zawsze padnie, szczęśliwy ten, kto na nie sobie odpowie⁴⁰³. Różnica dopiero teraz staje się tak naprawdę widoczna. Na poziomie wartości niższych człowiek po prostu żyje dla życia, dla własnego życia – dla siebie i troszczy się o siebie. Dopiero na poziomie wartości wyższych może zacząć żyć dla drugiego. Swoje życie może złożyć w służbie drugiemu, nie zagarniając go dla siebie, lecz układając je z myślą o innym lub innych. Dopiero też na tym poziomie jest w stanie w ogóle dostrzec wartość istnienia człowieka jako wartość bezwzględną. Również z tego poziomu dostrzega jako taką wartość swoje własne życie. I tu jest miejsce na miłość siebie i bliźniego według siebie. Na poziomie wartości witalnych jest bezwzględne Ja, które musi przeżyć. Miłość siebie oznacza natomiast zobowiązanie wobec siebie, ale szczególnego rodzaju. Nie mogę niszczyć siebie, bo inni mogą mnie, mojej siły potrzebować. Tu wartość siebie zachowuje człowiek dla innych.

Takie ustawienie zagadnienia w wychowaniu wydaje się bardzo ważne. Bez lekceważenia wartości niższego rzędu trzeba na poziomie ducha uprzytamniać tę szczególną więź międzyludzką, podstawę ludzkich relacji: odpowiedzialność⁴⁰⁴. Tu jestem odpowiedzialny za siebie, ale w horyzoncie istnienia drugiego człowieka. Wychowanie jako fenomen ludzkiej egzystencji ujawnia się w całej swej pełni na poziomie wartości duchowych, a nie witalnych – choć bez ich zabezpieczenia i dbałości o nie (jak też i o prostą, czystą radość przyjemności) obejść się nie może. Ono otwiera możliwość dla osobowej transcendencji człowieka. Stawania się nie tylko sobą, ale również przekraczania siebie, to znaczy wydobywania z siebie tego, o czym się samemu jeszcze nie wie. Dopiero konkretna sytuacja (w tym również wychowawcza), w której musi działać (coś uczynić) odślania przed nim samym jego własne oblicze. Oblicze człowieczeństwa możliwe jest jednak do ujżenia dopiero na poziomie wartości duchowych. Przede wszystkim jednak ujawnia się w sytuacji gotowości do rezygnacji z bezwzględnego pragnienia samorealizacji siebie (własnych uzdolnień) jako aksjologicznego priorytetu. Przyjmując dynamiczną koncepcję człowieka – *persony*, jako bytu, który staje się „przez się”, czy też inaczej „dzięki sobie”, J. Tischner opisuje to następująco:

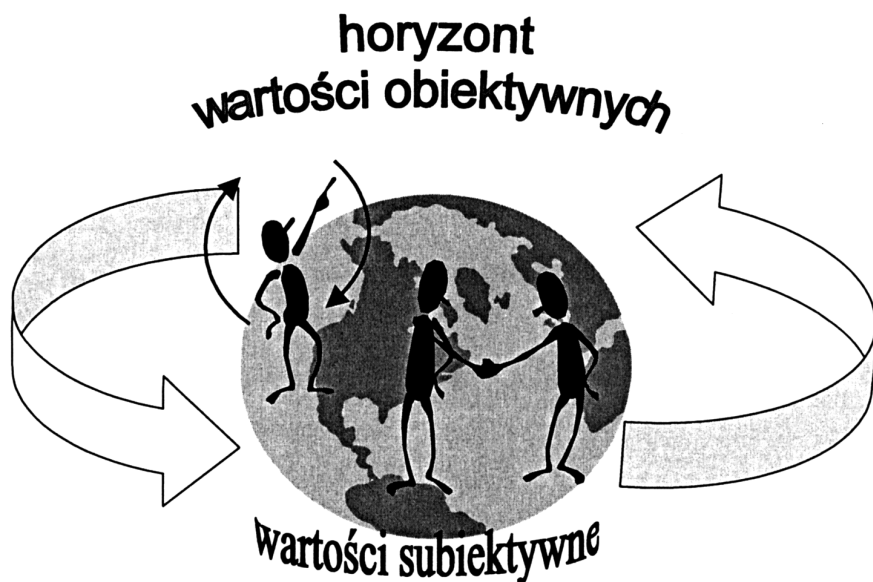
„Łacińskie słowo »persona« zawiera rdzeń »per se«, to znaczy »przez się«. Człowiek jest personą, bowiem w jakimś szczególnie szerokim zakresie (...) jest on »przez siebie«. Człowiek otrzymał istnienie jako zadanie dla siebie. (...) Jest najpierw jakąś nieokreślonością, jakąś niewiadomą, do której skierowane zostało jakieś »wezwanie«. W pewnym momencie życia człowiek odkrywa je i wtedy staje nagle wobec świata wartości”⁴⁰⁵.

⁴⁰³ Zob. np.: W. Stróżewski, *O stawianiu się człowiekiem*, [w:] tenże, *W kręgu...*, *op.cit.*

⁴⁰⁴ Więcej na ten temat w cz. II.B.7.3.

⁴⁰⁵ J. Tischner, *Etyka...*, *op.cit.*, s. 58.

Stając wobec wartości od samego człowieka niezależnych, nic nie traci on ze swej podmiotowości i możliwości bycia kimś indywidualnym, niepowtarzalnym. Tu, idąc dalej za myślą Autora *Etyki...*, jest miejsce na twórczość człowieka⁴⁰⁶. Można by powiedzieć, że powstaje swoisty hermeneutyczny krąg wartości: od tego co obiektywne, ku temu co moje, własne, bardzo subiektywne.



Rys. 21. „Hermeneutyczny krąg” wartości: człowiek, jego świat wartości subiektywnych oraz horyzont wartości obiektywnych

W całej palecie aksjologicznej jest jednak pewna wartość szczególna: drugi człowiek – *persona*, i z nią – jako właśnie taką trzeba się liczyć, snując własne plany życiowe, czy projektując reformy makrospołeczne. Horyzont wartości obiektywnych pozwala jednak odwołać się, w chwilach aksjologicznie trudnych, do pewnych stałych wartości, które tworzą opokę tego, co nazywa się człowieczeństwem, a co jest jednocześnie celem wychowania i zarazem pozwala odnaleźć drogę pośród meandrów codziennych relatywizmów, które są konsekwencją dynamicznej koncepcji człowieka. W tym przypadku jednak człowiek nie jest pozostawiony niejako „sam sobie”, bo ma gdzie szukać drogowskazów. Zawsze jednak ostatnie zdanie należy do niego, nawet jeśli jest to wypowiedź bezsilności wobec rzeczywistości, której jest uczestnikiem.

⁴⁰⁶ Tamże, s. 59.

Na poziomie rozważań filozoficzno-pedagogicznych interpretacja fenomenologiczna jest bardzo przekonująca. Człowiek ów obiektywnie istniejący świat wartości doświadcza subiektywnie. To tylko pozornie wygląda dość paradoksalnie. Uprzymnienie sobie jednak rozdzielności subiektywizmu i obiektywizmu jest niezwykle istotne w swych konsekwencjach w budowaniu własnego świata wartości i jego hierarchii, a dalej mające wpływ na przyjęcie określonego stanowiska leżącego u podstaw jakiejś koncepcji wychowania. Przede wszystkim jest jednak nośne dla procesu realizacji owego świata wartości w praktyce pedagogicznej. Jest faktycznie w tym przypadku „albo-albo”. Albo subiektywizm, albo obiektywizm aksjologiczny.

II.B.6. Poznawcze problemy sytuacji wychowawczej

II.B.6.1. Warunki poznawania sytuacji wychowawczej⁴⁰⁷

Proces wychowania jest miejscem, a zarazem aspektem egzystencji człowieka, jego świata życia codziennego⁴⁰⁸, w którym „wydarzają się”⁴⁰⁹ rozmaite sytuacje wychowawcze. I jako wydarzenie, mogą zasadniczo zaistnieć dwojako. Po pierwsze, jako sytuacja uprzedzająca intencje pedagogiczne człowieka–wychowawcy i tym samym stawiająca go w sytuacji *wychowawczej* poprzez samo zrzącenie losu, bieg życia i naturalnego w nim uczestniczenia. Po drugie, może zostać sprowokowana zamiarem jakiegoś działania wychowawczego. W rzeczywistości dnia codziennego obie te sytuacje nie występują rozdzielnie; przeciwnie: wzajem się warunkują. W wąskim, klasycznym rozumieniu, sytuacja ogólnoludzka przeradza się w wychowawczą w chwili, kiedy ze strony wychowującego ujawniona zostanie wyraźna intencja wychowywania. Świadomość pełni tu rolę podstawowego wyróżnika. Świadomość pedagogiczna musi jednak posiadać nie tylko przynależny jej swoistości przedmiot oglądu, ale również przynależną jej perspektywę⁴¹⁰. I o ile przedmiotem jest sytuacja wychowawcza, to perspektywę wyznaczają wartości, przez których pryzmat jest opisywana. Zazwyczaj sytuacja wychowawcza rozumiana jest jako miejsce, w którym się działa, wychowuje, koncentruje już na realizowaniu określonych wartości, uprzymnianych i unaocznianych

⁴⁰⁷ K. Ablewicz, *Wzucie i rozumienie w analizie sytuacji wychowawczej*, Zeszyty Naukowe UJ, Prace Pedagogiczne, Z. 22/1995.

⁴⁰⁸ Por. nt. doświadczenia naturalnego a wychowania, cz. II.B.2.

⁴⁰⁹ Zob. M. Sawicki, *Hermeneutyka...*, *op.cit.*

⁴¹⁰ Próbowałam to wykazać w cz. I.

sformułowanymi celami wychowania, na tym, co być powinno, co umiejscowione w przyszłości. W niniejszym rozdziale chciałabym jednak zaakcentować wagę nie tyle tego, co być powinno, lecz tego, co jest. **By móc jednak powiedzieć, co powinno zaistnieć i co ma szansę na zaistnienie, trzeba najpierw przeprowadzić rzetelną diagnozę. Jest uprzedza to, co będzie** i każdy badacz – również pedagog – musi respektować tę zależność czasu i w pierwszej kolejności skoncentrować się na rzetelnej, sięgającej podstaw poznania deskrypcji. Ta podstawowa zasada metodologiczna odnajduje swą aktualność w procesie poznawania wychowanka i sytuacji wychowawczej. I jakkolwiek jest to reguła ogólnie znana, to wydaje się, że warto poświęcić nieco więcej uwagi procesom i aktom poznawczym, występującym w sytuacji wychowawczej, w której wychowawca czy nauczyciel jest uczestnikiem.

Taką kolejność postępowania: najpierw rzetelne poznanie, potem czynienie czegoś z myślą o czymś, wymusza na wychowawcy nie tylko postulat uczciwości badawczej, ale przede wszystkim zasada odpowiedzialności wobec wychowanka za udział wychowawcy w jego życiu. Uznaniu jakiegokolwiek czynu za odpowiedzialny, a więc i czynu wychowawczego – musi towarzyszyć respektowanie warunków rzeczywistości wychowawczej. Przyjęte za R. Ingardenem założenia co do kwalifikacji człowieka działającego odpowiedzialnie, teraz odnajdują swoją kontynuację. Odpowiedzialnie działa tylko wychowawca, który jest świadom własnych możliwości oraz świadom przedmiotu swego działania, innymi słowy: **świadom cech przedmiotu swej pracy**. I, korzystając dalej z rozważań R. Ingardena, wychowawca odpowiedzialny:

„Nie na ślepo (...) dopuszcza się działania, którego następstw nie ogarnia, lecz jest w pełni ich świadomy i odpowiednio do tego układa swoje działania”⁴¹¹.

Zanim podjęta zostanie jakakolwiek decyzja oraz wyrażona w jakimkolwiek sposób intencja działania musi nastąpić przygotowanie do niej. Jako na wychowawcy ciąży na mnie zobowiązanie poznawania tego wobec czego stoję, właśnie jako wychowawca.

Pierwsze, najbardziej oczywiste doświadczenie sytuacji wychowawczej odsłania fakt, że stoję w zasadzie wobec dwóch „przedmiotów” poznania: 1) wobec człowieka i 2) wobec sytuacji wychowawczej. Zarazem jednak jestem uczestnikiem tejże sytuacji, żywo w niej biorącym udział, zaangażowanym w jej wydarzenia i za nie, co najmniej, współodpowiedzialnym. I człowiek, i sytuacja stają się przedmiotem – polem wychowawczej pracy. Zarówno człowieka, jak i sytuację trzeba poznać, opisać takimi,

⁴¹¹ R. Ingarden, *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych* [w:] *Książeczka o człowieku*, Kraków 1973, s. 81–83. „Odpowiedzialne działanie jest przeprowadzone przez sprawcę w szczególny sposób. Sprawca podejmuje i spełnia je przy mniej lub bardziej pełnym zrozumieniu naocznym zarówno powstającej z jego działania sytuacji, wziętej w aspekcie wartości (*Wertsituation*), jak i motywów, które skłoniły go do działania”, s. 81.

jakimi są naprawdę. Trzeba też rozpoznać siebie w tej sytuacji. Czas na decyzję i działanie według powinności przyjdzie później. Na razie trzeba odnaleźć prawdę danego stanu rzeczy. Jakkolwiek u podstaw poznania leży ludzka intencja, by dziecka nie pozostawiać „jego własnemu naturalnemu istnieniu, ale by jego »byt« rozumieć w sposób, którego z samej przyrody wyprowadzić nie można”⁴¹², to zarazem intencja ta nie może dominować znaczeniowo (np. poprzez kulturowo ustalone priorytety) w procesie rzetelnego poznawania przedmiotu i jego opisu. To, co staje się przedmiotem poznania kieruje w tym przypadku uwagę badacza–pedagoga na doświadczenia podstawowe, źródłowe⁴¹³.

Z antropologicznego punktu widzenia doświadczeniem najbardziej podstawowym w każdej sytuacji wychowawczej, zarówno w sensie ogólnoludzkim, jaki i profesjonalnym, jest doświadczenie obecności człowieka. A ta nigdy nie jest obecnością nijaką, ponieważ człowiek zawsze jest jakiś, zawsze jest to „ktoś”⁴¹⁴. Wystarczy przyjrzeć się doświadczeniu samego siebie, bo to przecież też jest doświadczenie człowieka–osoby. Edyta Stein pisze, że:

„Świat, w którym żyję, jest nie tylko światem ciał fizycznych, ale są w nim także poza mną przeżywające podmioty, i wiem o tym ich przeżywaniu”⁴¹⁵.

Muszę je poznać, by „nie na ślepo” dopuszczać się działania, którego następstw nie ogarniam, lecz które może zaważyć na sensie ich duchowej egzystencji.

Można przeformułować na użytek niniejszych badań zdanie R. Ingardena: „Ktoś jest odpowiedzialny za coś”, dotyczące ponoszenia odpowiedzialności, na następujące: „Ktoś poznaje kogoś (coś)”⁴¹⁶. Wówczas wstępne rozróżnienie doświadczenia fenomenu rozumienia sytuacji wychowawczej brzmiałoby tak oto: wychowawca poznaje: 1) dziecko, 2) sytuację, jako obiektywne uwarunkowania, 3) dziecko w sytuacji wychowawczej, 4) siebie w sytuacji wychowawczej. Pole poznawcze wyraźnie rozszerza się o kolejne elementy, by w punkcie czwartym wskazać, iż wychowawca przynależy, jest immanentną częścią sytuacji wychowawczej jako całości. Z pozoru wydaje się to czymś oczywistym, w rzeczywistości jednak dorosły nie do końca w procesie analizy sytuacji wycho-

⁴¹² M. Langenveld, *Naukowy charakter pedagogiki...*, *op.cit.*, s. 84. Langenveld pisze dalej, że „Przejawy tych intencji napotyamy w »kulturze«, która jest produktem i wyrazem duchowej działalności człowieka”. Na poglądy M.J. Langevelda powoływałam się już wcześniej.

⁴¹³ Poszukiwanie doświadczeń źródłowych dla poznawania sytuacji wychowawczej jest konsekwencją wcześniej poczynionych założeń metodologicznych.

⁴¹⁴ Por. K. Wrońska, *Osoba i wychowanie. Wokół personalistycznej filozofii Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Kraków 2000, s. 29.

⁴¹⁵ E. Stein, *O zagadnieniu...*, *op.cit.*, s. 17.

⁴¹⁶ R. Ingarden, *O odpowiedzialności...*, *op.cit.*, s. 81. Autor podstawą swoich studiów czyni doświadczenie człowieka zawarte w sformułowaniu: „ktoś ponosi za coś odpowiedzialność”.

wawczej uwzględnia swoją osobę jako istotny warunek jej interpretacji oraz warunkowanego nią czynu⁴¹⁷.

Wychowawcy zależy przede wszystkim na poznaniu drugiej osoby, ponieważ to w odniesieniu do sensu jej życia dokonywana jest analiza danej sytuacji. Jednakże poznanie, dotarcie do drugiego człowieka, tak jak przedstawia to E. Husserl⁴¹⁸, wymaga swoistej przemiany nastawienia. Z nastawienia „naturalistycznego”, ujmującego człowieka jako obiekt przyrody, trzeba przejść do **nastawienia „personalistycznego”** umożliwiającego dopiero uchwycenie człowieka w całej swoistości jego bytu osobowego. Człowiek przestaje być rzeczą, obiektem; staje się przeżywającym, intencjonalnym podmiotem otaczającego go świata, ku któremu „kieruje swoje akty duchowe”⁴¹⁹. Na poznanie ich istoty nakierowuje człowieka proces rozumienia, chociaż nie można lekceważyć poznania intuicyjnego⁴²⁰. Samo pojęcie rozumienia posiada też kilka interpretacji, które trzeba będzie poniżej rozpatrzeć.

Już na początku pojawia się wiele pytań warunkowanych skomplikowanym charakterem przedmiotu poznania. Ich sformułowanie pozwoli choć częściowo zakreslić problematykę szczegółową:

- czy istnieje jeden, czy więcej sposobów poznawania człowieka?
- czy jako badaczowi i wychowawcy zależy mi na poznaniu człowieka (w jego „duchowym środku”), czy też raczej splotu wydarzeń warunkujących jego interpretację świata (co przyjmuję za oczywiste, ale czy nie nazbyt pochopnie), a może zachowań będących świadectwem tej interpretacji i z jej perspektywy szkicujących jego obraz jako ich podmiotu?
- czy trzeba wczucie (empatię) odróżniać od rozumienia? Jak zharmonizować intencję poznania „teoretycznego” nastawionego na poznanie świata po to tylko, by wiedzieć, jak jest on zbudowany, z intencją poznania „praktycznego” nastawionego na stosowanie wiedzy, to znaczy intencją „co powinno się czynić”?⁴²¹
- czy nie trzeba, być może, wspomnianą intencję poznawczą, niczym światło, ustawić na początku badań, po to, aby ułatwiała widzenie szczegółów na których mi zależy, nie deformując jednak ich kształtu? I w jaki sposób to czynić?

Ale na samym początku, zarysowując warunki poznawania sytuacji wychowawczej – poza świadomością, odpowiedzialnością i zmianą nastawienia – trzeba sobie z całą pokorą uprzytomnić **tajemnicę człowieka i jego osobowego „Ja”**. Nie tylko nie wszystko

⁴¹⁷ Stąd potrzeba „zaistnienia” *idealnego obserwatora*. Patrz rozdz. następny.

⁴¹⁸ A. Węgrzecki, *O poznawaniu drugiego człowieka*, Kraków 1992, s. 25.

⁴¹⁹ Tamże.

⁴²⁰ Może być i tak, że rozumienie jest kierowane właśnie intuicją istoty przedmiotu. Tak jak w poznaniu typu fenomenologicznego.

⁴²¹ M.J. Langenveld, *Naukowy charakter pedagogiki*, op.cit., s. 84.

„da” się poznać, ale w przypadku wychowania również nie wszystkiego powinno się dociekać, właśnie ze względu na wychowanka. Uprzytamniając sobie granice poznania, a zarazem możliwości zrozumienia drugiego trzeba wziąć pod uwagę fakt, że między moim Ja i twoim Ty jest przepaść. Otwieramy co prawda okna monad, o których pisał Tischner, ale mieszkania otoczone są światłem życia wewnętrznego każdego człowieka. R.D. Laing, opisując doświadczenie drugiego człowieka, tak to interpretował:

„Ja widzę ciebie, a ty widzisz mnie. Ja postrzegam ciebie, a ty postrzegasz mnie. Ja widzę twoje zachowanie. Ty widzisz moje zachowanie. **Nigdy jednak nie uda mi się zobaczyć, w jaki sposób ty mnie postrzegasz.** Podobnie i ty nie potrafisz »zobaczyć«, w jaki sposób ja ciebie postrzegam”⁴²².

Rozpoczyna się dramat poznania, wzajemnej niedostępności do *osobowego* „Ja”⁴²³ człowieka. Wzajemnej niewidzialności. R. Laing pisze dalej: „(...) twoje postrzeganie mnie jest dla mnie niewidzialne, jak moje postrzeganie ciebie jest niewidzialne dla ciebie”⁴²⁴.

Doświadczenie wzajemnej niewidzialności jest oczywistością, jest faktem, który wymaga respektu.

„Jeżeli jednak doświadczenie (to – przyp. aut.) jest oczywiste, jak można je badać u kogoś innego? Doświadczenie drugiej osoby nie jest przecież dla mnie oczywiste, gdyż nigdy nie będzie ono moim doświadczeniem”⁴²⁵.

W sytuacji wychowawczej znaczy to, że wychowawca nie wie, jak jest postrzegany przez wychowanka, ani wychowanek tak naprawdę nie wie, jak postrzega go wychowawca. Jakkolwiek jednak nie mogą doświadczyć nawzajem swych doświadczeń, to jednak **mogą przyjąć siebie jako istoty doświadczające**.

Trudność poznawania człowieka, nie tyle w sferze jego zachowań co doświadczeń, nasuwa porównanie do gór lodowych. Znakomita część tego, co w człowieku się dzieje, znajduje się „pod wodą”. „Nad wodą” widać jedynie zachowania. Wnioskowanie o całości człowieka tylko z ich perspektywy jest nieuzasadnione. Na dodatek, to co widoczne na powierzchni życia w postaci zachowań, prezentowanych postaw, wypowiedzianych słów jest warunkowane właśnie tym, co niewidoczne. Czasem niewidoczne i dla samego podmiotu⁴²⁶. To, co „ponad wodą”, to sfera indywidualno-społecznego życia człowieka, która jest jedynie wyrazem tego, co „pod wodą”. Dla możliwości poznania Drugiego, ale też i siebie

⁴²² R.D. Laing, *Osoba a doświadczenie* [w:] *Osoby...*, *op.cit.*, s. 189. Wyłuszczenia moje.

⁴²³ Osobowe „Ja” wprowadzam w komentarz tekstu Lainga, korzystając z wcześniejszych rozważań.

⁴²⁴ Tamże, s. 190. Brak rozstrzelenia druku, jak ma to miejsce w cytowanym tekście.

⁴²⁵ Tamże, s. 190. Por. też rozdz. wcześniejsze nt. człowieka jako istoty doświadczającej przy okazji analiz sytuacji wychowawczej, doświadczenia naturalnego.

⁴²⁶ Ta niewidoczność może przybierać, jak twierdził J. Maritain, dwie postaci: tego, co nieświadome i tego, co podświadome. Zob. J. Maritain, *Dynamika...*, *op.cit.*, s. 33–34.

samego kluczowymi stają się pojęcia: prawdy i fałszu. Pojawiają się one na lustrze wody, łącząc lub dzieląc niewidoczne z widocznym. Człowiek jest aksjologicznie autentyczny⁴²⁷, jeśli prawda wewnętrzna funduje zewnętrzne jej przejawy. Ludzie są właśnie jak góry lodowe. To, co możliwe do spostrzeżenia i wąskiego empirycznego zbadania leży ponad taflą wody. Prawdziwy problem epistemologiczny człowieka związany jest jednak z pragnieniem i potrzebą poznania (etycznej natury, a nie zwykłą ciekawością) tego, co niewidoczne. Osobowe „Ja” człowieka dorastającego pracuje i trudzi się. Jego praca jest drugiemu, tym razem wychowawcy, dostępna jako zestaw danych w postaci szeroko rozumianych zachowań, które widzi, słyszy, doświadcza zmysłowo. Ale jakkolwiek doświadcza się człowieka poprzez jego cielesność i fizyczność, to zarazem poprzez nią zostaje się odesłanym gdzieś w głąb, w świat znany (?) tylko danej osobie, w miejsce, w którym wszystko się rodzi. Człowiek odsłania siebie poprzez czyny. Adekwatne jest tu określenie świadectwa. To, co widzialne świadczy o tym, co niewidzialne. Jak jednak poprzez to „widzialne” dotrzeć do tego, co niewidzialne i z tym czymś właśnie pracować w obszarze sytuacji wychowawczych? Z czymś, co zostało już nazwane osobowym „Ja”.

Przede wszystkim trzeba z pokorą i respektem odnieść się do możliwości poznawczych drugiego człowieka w ogóle, zwłaszcza dziecka, a może najogólniej: człowieka w procesie dojrzewania. Przede wszystkim zrezygnować z ambicji dotarcia do prawdy „jedynie słusznej”, a przyjęcie **zasady otwartego pytania o człowieka w procesie dojrzewania** uczynić podstawową zasadą metodologiczną i etyczną obowiązującą wychowawcę w sytuacji wychowawczej i zarazem czwartym warunkiem jej poznawania.

To, że podmiot poznający natrafia na wyraźne granice i możliwości poznawcze jest epistemologiczną oczywistością. Człowiek nie jest w stanie wyjść poza własne możliwości. Każdy świat, który „powstał” w „głowie” poznającego jest mniejszym lub większym wszechświatem wiedzy, ale zawsze jest to jego wszechświat. „Jego”: to znaczy człowieka w ogóle. Dotyczy to również odkrywania najbardziej obiektywnych struktur przyrodniczych. Poznający pozostaje „zniewolony” ograniczonością własnej podmiotowości. Rzeczywistym jego problemem nie jest jednak to, czy w ogóle może dotrzeć do absolutnie obowiązującej prawdy, czy może sięgnąć prawdy idealnej i w niej zarzucić kotwicę swego poznania. Prawdziwym problemem epistemologicznym człowieka jest to, czy: z jednej strony umie się pogodzić z faktem ułomności własnego sposobu poznawania człowieka i świata, z drugiej, czy jest w stanie niezłomnie ćwiczyć się, nieraz w sposób dramatyczny, w nieustannym rozbijaniu horyzontów. Czy w dążeniu do jakiejś idei będzie pomimo wszystko nie ustawał w rozszerzaniu pola widzenia własnej świadomości, czy będzie

⁴²⁷ Samo jednak pojęcie „autentyczności” kryje w sobie pułapki aksjologiczne, o których pisał W. Stróżewski w teksie *O stawianiu się człowiekiem*, *op.cit.*, s. 35.

bogacił arsenał możliwych odpowiedzi, szukając zarazem między nimi związków i zależności, szukając wśród wielu zdarzeń wewnętrznej logiki sensu życia, godząc się z tym, że do sensu dochodzi się również poprzez doświadczenia negatywne, przynoszące ból i rozczarowania. Nieraz poprzez doświadczenia bezsensu. Człowiek jako istota dynamiczna poznawczo, w przypadku sytuacji poznania pedagogicznego, musi szczególnie umiejętnie rozszerzać własne struktury poznawcze, transcendując nieustannie własne uczestnictwo w sytuacji w sensie poznawczym, mając w najbliższym horyzoncie sens egzystencji wychowanka, a w najdalszym normatywnie ustalone cele wychowania.

II.B.6.2. Wzucie aktem psychiczno-aksjologicznego zjednoczenia

Analizując sytuację wychowawczą od strony antropologicznej, zostały rozróżnione dwie sprawy związane z jej uczestnikami. Mianowicie, zaakcentowano, iż czym innym jest poznawanie samego dziecka, czym innym poznawanie sytuacji wychowawczej jako pewnej całości. Poznawanie obu tych przedmiotów pozostaje z sobą w ścisłej zależności, jednak każdy z nich ma odrębną charakterystykę. Sprawa pojawia się jako faktyczny problem pedagogiczny w momencie, kiedy dochodzi do wzajemnego zredukowania dwóch procesów (aktów) poznawczych: wczucia (empatii) i rozumienia⁴²⁸. Tak, jak dzieje się to zazwyczaj w potocznym użyciu tych pojęć. Wnikliwsze rozważania nad swoistością poznawania człowieka w sytuacji wychowawczej (zgodnie z fenomenologicznymi założeniami badawczymi) należy rozpocząć właśnie od potocznego, ogólnoludzkiego doświadczenia językowego związanego z pojęciem „rozumienia kogoś, czegoś”. Jest ono bowiem silnie zakorzenione w codziennym, naturalnym doświadczeniu, stanowiąc podstawowy warunek umożliwiający procesy komunikacyjne. Bardzo często można usłyszeć dwie charakterystyczne wypowiedzi kierowane do drugiego człowieka: „rozumiem twoje postępowanie”, bądź „nie rozumiem jak mogłeś tak postąpić”⁴²⁹. Pierwsze sformułowanie zawiera moment akceptacji postępowania osoby, do której się zwracamy. Poznanie nastawione jest tu przede wszystkim na motywy postępowania, przy jednoczesnym, jakkolwiek wprost niewyartykułowanym, uznaniu jego uzasadnienia. W przypadku drugim, wyrażona zostaje pewna dezaprobata zachowania owego człowieka. Jak pisze O.F. Bollnow, powyższe rozróżnienie podyktowane jest „spontaniczną prakty-

⁴²⁸ Wstępne rozważania na ten temat przeprowadziłam w tekście: *Wzucie i rozumienie w analizie sytuacji wychowawczej* [w:] *Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, red. S. Palka, Zeszyty Naukowe UJ, Prace Pedagogiczne, Z. 22, Kraków 1994.

⁴²⁹ O.F. Bollnow, *Rozumienie krytyczne* [w:] *Wokół rozumienia...*, *op.cit.*, s. 163.

ką językową”⁴³⁰, w której wypowiadającego interesuje przede wszystkim poznanie motywów cudzego działania oraz pragnienie ich usprawiedliwienia. W samym pojęciu rozumienia kogoś zakodowane jest już sympatyzowanie z tym kimś, polegające na identyfikacji uczuciowej i przyjęciu jego perspektywy interpretacji rzeczywistości. Wydaje się jednak, że bardziej adekwatnym pojęciem charakteryzującym tego rodzaju nastawienie poznawcze jest pojęcie wczucia, które odgrywa dominującą rolę w poznaniu psychologicznym. Jest ono też uznanym w pedagogice sposobem poznawania stanów psychicznych dziecka (sam J. Korczak wskazywał na konieczność zaistnienia empatii w procesie poznawania dziecka). Jeśli zaś człowiek czegoś nie rozumie – to znaczy, że nie odnosi do konkretnych, znaczeniowo jasnych dla siebie treści (które by dodatkowo akceptował). A to utrudnia, wręcz uniemożliwia porozumienie. Wzajemność między ludźmi wtedy rozpada się, ponieważ brak wspólnych horyzontów znaczeń⁴³¹. Zwłaszcza, gdy znaczenia te są warunkowane emocjami i uczuciami.

Rozróżnienie tych dwóch aktów poznawczych, z pedagogicznego punktu widzenia, staje się sprawą podstawowej wagi, ponieważ w potocznym użyciu tracą swe wyraźne charakterystyki. Ma to zasadnicze znaczenie dla praktycznej umiejętności analizowania konkretnych sytuacji wychowawczych, w których wychowawca występuje zarówno w roli uczestnika, jak i reflektującego wydarzenia obserwatora, i w których przyjmowana przez niego postawa poznawcza może mieć istotny wpływ na przebieg samych zdarzeń wychowawczych. Trzeba więc dokonać ich uporządkowania, wskazując przedmiot każdego z nich oraz przedstawiając, jakie są ich możliwości i konsekwencje poznawcze w analizie sytuacji wychowawczej.

Wczucie⁴³², jako akt poznawczy, jest ukierunkowane na uzyskanie poznania stanu uczuciowego drugiej osoby. Jego celem jest dotarcie do „doświadczenia źródłowego”, które dane jest innemu w jakimś sposobie przeżywania przez niego określonych okoliczności zewnętrznych lub wewnętrznych, które istotnie stanowią o kształcie jego myśli, uczuć i postępowaniu. Oczywiście, z samego charakteru konstytucji ludzkiej indywidualności dotarcie do owego doświadczenia źródłowego jest niemożliwe. Istnieje jednak możliwość uzyskania go w sposób nieźródłowy, dzięki indywidualnym zdolnościom wczuwania się osoby poznającej i współodczuwającej, za pośrednictwem jej zdolności wyobrażania, przedstawiania,

⁴³⁰ Tamże, s. 163.

⁴³¹ Pojęcie rozumienia w tym przypadku odnosi się nie tylko do sfery znaczeń ujętych językiem – mową, ale też do sfery znaczeń określanych sferą komunikowania pozawerbalnego; i nie chodzi tu tylko o postrzegane zmysłowo zewnętrzne zachowania. Problem dotyczy doświadczenia międzyludzkiego, czy też inaczej doświadczania siebie nawzajem.

⁴³² Zob. np.: B. Czerna, *Porozumiewanie się nauczyciela z uczniem; zniewalanie czy wyzwalanie?* [w:] *Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej*, red. J. Danilewska, Kraków 2001.

przypominania (może własnych tego typu doświadczeń źródłowych). Na początku jednak jawi się przed ową osobą poznającą na przykład czyjś smutek, dany zewnętrznie, który może ona „wyczytać z cudzej twarzy” i który postrzega jako określony obiekt. Gdy stara się jednak ów smutek, rozpacz czy radość uchwycić i doprowadzić do tego, aby był mu jasno dany nastrój, w jakim ten drugi człowiek się znajduje, przestaje być ów przykładowy smutek człowieka obiektem we właściwym sensie. Okazuje się, że obserwator traci swoją pozycję zewnętrzną i stan uczuciowy drugiego „wchłania” go w siebie; to już nie obserwator jako taki jest ku niemu zwrócony, lecz razem z zasmuconym człowiekiem (będąc jakby w nim i z nim) zwraca się ku jego obiektowi zasmucenia, jest przy przeżywającym go podmiocie, na jego miejscu⁴³³. E. Stein nadmienia, że w akcie wczuwania się człowiek daje się w swym doświadczeniu nie-źródłowym prowadzić przez doświadczenie źródłowe, które jest dane jednak tylko człowiekowi konkretnie coś przeżywającemu. Osoba pragnąca się wczuć, wewnętrznie wnikać w stany psychiczne drugiej osoby i zarazem pragnąca dostąpić źródłowego doświadczenia uczuć tejże musi znieść, uchylić własne stanowisko obserwatora, by pozostając „przy” danym podmiocie, wraz z nim, w uczuciowej jedności zwracać się ku danemu przedmiotowi⁴³⁴.

Przedmiotem poznania wczuwającego jest więc stan duszy innego człowieka, jako psychicznie odrębnego indywiduum ze wszelką, jemu przynależną swoistością. Z kolei O.F. Bollnow tak to opisuje:

„Wzucie odnosi się do stanów nastroju i uczucia drugiego człowieka (...)”, i gdy „(...) wczuwając się, doświadczam czyjegoś smutku, to w charakterystyczny dla wczucia sposób ujmuję smutek drugiego człowieka w swym własnym uczuciu – ujmuję w jego szczególnym zabarwieniu, w jego szczególnej mocy, w jego wszystkich szczególnych właściwościach. Dla wczucia zupełnie nieistotny jest powód smutku czy też powód dla którego właśnie ten szczególny człowiek zareagował na jakieś zdarzenie takim uczuciem smutku”⁴³⁵.

Z aktem wczucia związany jest akt „przeniesienia”, który na przykład E. Husserl rozumie jako jego warunek. Opisuje go w następujący sposób:

„Przenoszę się w inny podmiot: przez wczucie uchwytuję, co i jak mocno, z jaką siłą go motywuje. (...) Uzyskuję te motywacje, gdy przenoszę w jego sytuację, na jego poziom wykształcenia, w jego rozwój młodości etc. i w tym przeniesieniu w głąb muszę się z tymi motywacjami solidaryzować; czuję się nie tylko jakbym wchodził w jego myślenie, czucie, działanie, lecz muszę w tym iść za nim (...). Jestem z nim razem w jego pokusach, w jego mylnych wnioskach, a w tym »razem« tkwi wewnętrzne współprzeżywanie czynników motywujących, które swą konieczność noszą w sobie”⁴³⁶.

⁴³³ E. Stein, *O zagadnieniu wczucia*, op.cit., s. 23–24.

⁴³⁴ Tamże, s. 26.

⁴³⁵ O.F. Bollnow, *Rozumienie krytyczne [w:] Wokół rozumienia...*, op.cit., s. 165.

⁴³⁶ E. Husserl, *Idee II*, s. 384–385, za: A. Węgrzecki, *O poznawaniu...*, op.cit., s. 28–29.

Wczuwając się, człowiek nie zadaje w zasadzie pytania o zasadność i usprawiedliwienie przykładowego smutku, który dominuje pośród uczuć najczęściej bliskiej osoby. W takiej sytuacji jest się po prostu z człowiekiem, ponieważ *jest* smutny. Punktem wyjścia i usprawiedliwieniem wczucia jest aktualny stan uczuciowy człowieka. Poszukiwania są nakierowane na uchwycenie „związku sensu” przeżyć, które są charakterystyczne dla poszczególnych podmiotów duchowych i które to podmioty same, w zasadzie tylko *dla siebie*, posiadają owo wewnętrzne „naoczne ujęcie świata” poruszające i motywujące ich wolę (*chcenie czegoś*)⁴³⁷. Z aksjologicznego punktu widzenia, wczucie nie potrzebuje dodatkowych uzasadnień ani warunkowań. Można powiedzieć, że jest czystym, spontanicznym aktem, jakim człowiek odnosi się do drugiego, o nic nie pytając, niczego nie reflektując, niczego nie uprzedmiotawiając i niczego nie wartościując. Jest to akt psychiczno-duchowej łączności, potwierdzający pewne uniwersum ludzkiej wspólnoty odczuć i uczuć⁴³⁸. We wczuciu zostaje odsłonięta wrażliwość człowieka oraz zdolność do wzajemnego potwierdzania zasadności swych uczuć, wyjaśnianej tylko tym, że są to uczucia ludzkie. Wczucie, jednocząc podmiot wczuwający się psychicznie, a też duchowo z podmiotem przeżywającym usprawiedliwia powstałe uczucia i afekty, ale zarazem uniemożliwia ich krytykę. Poznawanie drugiego zrealizowane aktem wczucia sprawia, że poznający nie może odrzucić motywów postępowania. Uznaje je za słuszne, a zarazem dopuszczalne. Można powiedzieć, że sam akt wczucia zawłaszcza każdą prawdę, ponieważ wczucie posiada tylko jedną perspektywę analizy wydarzeń, perspektywę doświadczenia źródłowego osoby przeżywającej. Wczuwający pozostaje poznawczo niejako w granicach subiektywnej prawdy przeżywającego. Uzyskanie przez osobę wczuwającą się innej perspektywy zakłada „przejście” na inny stopień poznawania, zwany rozumieniem. Ujawnia się wręcz w tym doświadczeniu moment transcendencji, polegający na wyzwoleniu się wczuwającego z ogarniającego i jego owego „naocznego ujęcia” świata w takiej postaci, w jakiej jest on dany źródłowo osobie przeżywającej. Można powiedzieć, że poprzez akt wczucia czy też wczuwania dokonujemy naprowadzania siebie samego na pewne doświadczenie źródłowe i że ono samo może stać dla nas hory-

⁴³⁷ E. Stein, *O zagadnieniu wczucia*, *op.cit.*, s. 126–127. „Motywacja jest prawidłowością życia duchowego, powiązany zespół przeżyć podmiotów duchowych jest przeżyta (źródłowo lub uczuciowo) całością sensu i jako taki jest zrozumiały”, s. 127.

⁴³⁸ Istnieją wśród fenomenologów odmienne stanowiska co do tego, czy akt wczucia polega na stopieniu się podmiotów, na odczuciu absolutnej jedności. Odróżnia się stany wczucia od stanów współodczuwania, czy też współczucia. Analizy porównawczej pomiędzy koncepcjami E. Stein, E. Husserla i M. Schelera podjął się A. Węgrzecki w cytowanej pozycji *O poznawaniu drugiego człowieka*. Rozważania niniejsze mają na celu wskazanie, że ograniczanie poznania człowieka do aktu wczucia jest zbyt wąskie jak na potrzeby epistemologiczne pedagogiki, zwłaszcza procesu poznawania dziecka w sytuacji wychowawczej.

zontem odniesienia do interpretacji całej sytuacji, w jakiej znalazł się ów podmiot przeżywający. Trzeba jednak baczyć na to, że istnieją wyraźne granice poznania wszelkiego cudzego przeżywania, ponieważ możliwość poznania drugiego jest silnie sprzęgnięta z osobistą strukturą przeżyciową⁴³⁹.

„Wszelkie zależności w sferze ducha, które nie znajdują odpowiednika we własnej strukturze osobowej poznającego, muszą pozostać niezrozumiałe”⁴⁴⁰.

Zanim jednak zostaną podjęte dalsze studia nad swoistością rozumienia sytuacji wychowawczej, należy przeanalizować pedagogiczne konsekwencje wyłącznej koncentracji na akcie wczucia, jako podstawowym w procesie poznawania człowieka–dziecka. Konsekwencje te stanowią potencjalne pułapki poznawcze, które z kolei, w porę nieskorygowane, mogą doprowadzić do deformacji harmonijnych, wyważonych uczucio-wo, wzajemnych odniesień wychowawcy i wychowanka.

Otóż, za pośrednictwem aktu wczucia dana jest w zasadzie możliwość uprawomocnienia każdego postępu, ponieważ interpretacja, a nawet tylko opis tegoż postępu dokonywane są wyłącznie z punktu widzenia aktów psychicznych podmiotu. Brak tu miejsca na pytania etyczne, jako pytania odnoszące się do wartości obiektywnych realizowanych, w bardziej lub mniej udany sposób, przez osobę przeżywającą. Rozumienie takie jest „zamknięte” nie tyle nawet podmiotowością (subiektywnością) samego doświadczającego i może jakoś działającego człowieka, co jego subiektywizmem, czyli tylko własnym, odniesionym do jego apodyktycznych interesów sposobem interpretowania zjawisk. „Sprawiedliwość” traci jako wartość swą samodzielność i niezawisłą tożsamość, ponieważ może zostać oddana tylko temu, w którego położenie wczuwam się jako podmiot poznający. W tym sensie wszystko rozumieć, oznacza wszystko wybaczyć⁴⁴¹.

Sam proces „wczuwania się” prowadzi poznawczo człowieka w pewien ślepy zaułek. Jeśli podda mu się on bezkrytycznie i uzna za nie tylko podstawowy, ale i jedyny, to w przypadku wychowania możemy mieć do czynienia z tak zwaną „pedagogiką sentymentalną”. Jej reprezentanci,

⁴³⁹ E. Stein pisze: „Jak dalece mogę jej (tj. cudzej osoby) strukturę przeżyciową doprowadzić do wypełniającej naoczności, to zależy od mojej własnej struktury przeżyciowej. Zasadniczo da się wypełnić wszelkie cudze przeżywanie, które można wywieść (*herleiten*) z mojej własnej struktury osobowej (...). Natomiast tego, co stoi w sprzeczności z nią, nie mogę wypełnić, ale mogę mieć to jeszcze dane w formie (*in der Weise*) pustego przedstawienia”, za: A. Węgrzecki, *O poznawaniu...*, *op.cit.*, s. 43.

⁴⁴⁰ Tamże.

⁴⁴¹ Por. K. Ablewicz, *Proces rozumienia [w:] Hermeneutyczno-fenomenologiczna...*, *op.cit.*, s. 50–57. Trzeba też nadmienić, że z punktu widzenia realizowania wartości obiektywnych „akt przebaczenia” ma tylko wtedy sens, kiedy winowajca do niego dorósł duchowo, to znaczy, kiedy pragnie wybaczenia ze względu na otwartą wtenczas możliwość zadośćuczynienia krzywdzie, która być może powstała z błędu zaniedbania jakiejś wartości, ważnej dla obojga ludzi, np. przyjaźni.

wczuwając się w sytuację swoich wychowanków, a raczej nie tyle w sytuację, lecz w ich stany duszy, razem z nimi współcierpią i radują się; niekoniecznie jednak im pomagają w trudnych chwilach, a tym samym przecież jakoś i ku czemuś ich wychowując. Wychowanie bowiem polega na odniesieniu ludzkiego postępowania do horyzontu wartości obiektywnych, które są ważne dla danej społeczności i które w przypadku obiektywizmu aksjologicznego, w nim odnajdują adekwatne świadectwo swego istnienia. Nie można w tym przypadku przyjmować dość bezkrytycznie, że każdy styl „bycia w świecie” jest »o’key«, że wystarczy się wczuć w czyjeś postępowanie i w ten sposób zrozumieć motywację, a dalej usprawiedliwić jego drogę życia. W skrajnym przypadku groziłoby to zniesieniem wymogów etycznych oraz relatywizmem aksjologicznym, a nawet subiektywizmem, usankcjonowanym skrajnie indywidualistyczną interpretacją „prawa do samostanowienia o sobie”⁴⁴². W takiej sytuacji człowiek utraciłby zasadność powiedzenia innemu „prosto w twarz”: nie masz prawa wobec mnie tak postępować, broniąc tym samym własnej godności, odkrytej jako wartość obiektywna, zobowiązująca innych do jej przestrzegania. A w skali społecznej nie istniałoby również uzasadnienie dla stanowienia sankcji prawnych, potwierdzających obiektywną strukturę wartości.

Trzeba również zwrócić uwagę na to, że świadomość tego, co przeżywane w samym akcie wczuwania pozostaje dość ograniczona. Obszar wczucia, „pole widzenia”, postrzegania zjawisk zawęża się pod wpływem nacisku ze strony uczuć i emocji do jednej tylko perspektywy: „podmiotowego interesu”, który zresztą nie wyklucza interpretacji według jakiegoś dobra podmiotu teźże świadomości. Problem poznawczy polega jednak na tym, że zachodzi tu zjawisko redukcjonizmu. W skrajnych sytuacjach, np. rozpacz lub euforii, świadomość w zasadzie traci „z oczu” własny obiekt świadomości, bowiem świadomość wczuwającego się, który „przenosi się w inny podmiot” (Husserl) ma pozostać jemu wierna, z nim się solidaryzować i za nim podążać. Inne horyzonty pozostają zamknięte, nieodsłonięte, a zwłaszcza horyzont wartości obiektywnych. Człowiek przestaje być „otwartym pytaniem”, ponieważ ono samo zakłada dystans do przedmiotu przeżycia, a tym samym „zmusza” wczuwającego się do wyjścia poza sam akt wczuwania. „Otwarte pytanie o człowieka” wytrąca wczuwającego się ze stanu tożsamości uczuciowej z osobą przeżywającą. Wzucie wyraźnie natrafia na granice poznawcze. Żywiąc się niejako samo sobą, nie postępuje naprzód, niczego nie proponuje. Jeśli więc akt poznawania drugiego człowieka i sytuacji wychowawczej zostanie zawężony do rozumienia psychologicznego wczuwania się i zredukowany do wyłącznej perspektywy jej interpretacji „od środka” osoby w niej uczestniczącej, to istnieje niebezpieczeństwo wpadnięcia w wyżej przedstawi-

⁴⁴² Ta zawsze grozi totalizmem.

na pułapkę jednostronności poznawczej oraz, co jest sprawą poważniejszą, niebezpieczeństwa niewłaściwego aksjologicznego rozpoznania samej sytuacji wychowawczej. Chcąc dowiedzieć się czegoś więcej, a przede wszystkim, chcąc na przykład pomóc człowiekowi, trzeba wyrwać się z zakłętego koła wczuwania i przejść do obiektywizującego je procesu rozumienia. Uzasadnieniem dla przyjęcia takiego stanowiska stają się dwie sprawy. Po pierwsze: przekraczanie aktu wczuwania staje się wymogiem rzetelności samej metodologii badań, po drugie: antropologicznym zadaniem pedagogicznej powinności jest – aby osobowego „Ja” dziecka nie pozostawiać samemu sobie, zdanego wyłącznie na siły własnego, rozwijającego się i szukającego indywidualnego sensu, procesu rozumienia siebie, zdarzeń i siebie wśród tych zdarzeń.

II.B.6.3. Proces rozumienia rzeczowego z perspektywy sytuacji wychowawczej

Z powyżej przedstawionych rozważań wynika, że to nie akt wczucia, czy też wczuwającego rozumienia (typu psychologicznego) powinien być podstawowy w poznawaniu sytuacji wychowawczej, ponieważ nie otwiera w pełni możliwości wychowawczego działania, przechodzenia ze sfery poznania – jako zjednoczenia uczuciowego z przeżywającym podmiotem – do sfery czynu, który jest kanwą ludzkiego współbycia i zmierzania ku czemuś. Wzucie nie jest wystarczającym aktem poznawczym umożliwiającym poznanie drugiego człowieka z tego też względu, że człowiek zasadniczo nie jest poznawany jako ktoś zupełnie wyobcowany z sytuacji, których jest uczestnikiem. Bezpośrednie poznanie człowieka może następować dzięki jakiejś duchowej bliskości i jest zasadniczo owocem długotrwałego obcowania ludzi z sobą, jakby „wzajemnego nasycania się” sobą nawzajem. Cudza duchowość wnika niejako w poznanie osoby towarzyszącej, staje się dla niej czymś swoim, oczywistym, wymykającym się zwerbalizowaniu, co zostaje objęte tajemnicą intuicyjnego rozpoznawania tego, co jest w człowieku naprawdę. Niewątpliwie uczucie, jakim jest obdarzana osoba poznawana ma tu bardzo duże znaczenie. Ale czy w poznaniu pedagogicznym pretendującym do poznania naukowego, a więc spełniającego kryteria obiektywności, jest miejsce na uczucie? I czy można postawić znak równości pomiędzy aktem wczuwania a uczuciem, jakim obdarzamy osobę poznawaną? To „stare” pytanie antropologiczne: czy uczucia przeszkadzają, czy pomagają w poznaniu drugiej osoby⁴⁴³. Innymi słowy: czy istota–prawda poznawanego obiektu

⁴⁴³ Zob.: na temat uczucia miłości M. Scheler, *Istota i formy sympatii*, tłum. A. Węgrzecki, Warszawa 1980.

jest dzięki nim odsłaniania, rozjaśniana czy też życzeniowo fałszowana, zniekształcana i deformowana? Sprawę trzeba przeanalizować stopniowo.

Rozumienie, w sensie najbardziej ogólnym i powszechnym, to swoisty, dany człowiekowi z natury sposób poznawania osób, w tym samego siebie, a jako konsekwencja – sposób poznawania wszelkich sytuacji, w których człowiek uczestniczy (których doświadcza) i które są istotne ze względu na proces budowania jego osobowej dojrzałości⁴⁴⁴. Samo jednak pojęcie rozumienia nie jest klarowne na tyle, by można je było zamknąć w jednej definicji⁴⁴⁵. Zawsze jednak posiada pewien przedmiot, pozostaje rozumieniem czegoś. Tym czymś, na co w ujęciu niniejszej pracy proces rozumienia nie jest nakierowany w pierwszej kolejności, jako na swój główny cel–obiekt, są „trwale zarejestrowane przejawy ludzkiej duchowości”⁴⁴⁶ w klasycznym rozumieniu „nauk o duchu”, gdzie ich główną prezentację stanowią teksty, dzieła sztuki, trwałe wytwory życia społeczno-kulturowego w postaci instytucji politycznych, gospodarczych, kulturowych itp. oraz sieci praw i norm obyczajowych, które wiążą w całość czasowo-przestrzenną historię jakiegoś narodu czy społeczności. Rozumienie w niniejszej perspektywie pedagogiki *antropologicznej* pierwszoplanowo jest nakierowane na sytuację wychowawczą, która oczywiście pozostaje częścią jakiejś dziejowej całości. Perspektywa ta stawia w centrum uwagi międzyosobową strukturę wewnętrzną tejże sytuacji, warunkowaną charakterystyką jej uczestników oraz tym, co wydarza się pomiędzy nimi. Bliższe przyjrzenie się wskazanym zagadnieniom ujawnia dość duże zróżnicowanie w interpretacjach poszczególnych elementów, zwłaszcza wówczas, kiedy formalna struktura procesu rozumienia zostaje wypełniana treścią. Kiedy to wychowawca, jako uczestnik sytuacji wychowawczej, chcąc coś zrozumieć, musi zapytać o przedmiot i – zgodnie z metodologiczną zasadą, iż to przedmiot specyfikuje sposób poznawania przedmiotu – skoncentrować się na różnicowaniu charakterystyki zjawiska rozumienia, w zależności od tego **co** jest rozumiane i **według czego** jest rozumiane. Jako badacz, wychowawca w tym przypadku nie cofa się wstecz,

⁴⁴⁴ Obojętna jest w tym momencie forma jego uczestnictwa jako pewnej demonstracji jego podmiotowości. Mianowicie nie jest tu istotne, czy przybiera ona postać bardziej lub mniej widoczną, w sensie możliwości postrzegania zmysłowego. Uczestnictwo z założenia jest zawsze *jakieś*.

⁴⁴⁵ Zob. na przykład pozycje należące do klasyki: E. Coreth, *Grundfragen der Hermeneutik. Ein philosophischer Beitrag*, Freiburg 1969; O.F. Bollnow, *Das Verstehen. Drei Aufsätze zur Theorie der Geisteswissenschaften*, Mainz/Rhein 1949; H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przełożył B. Baran, Kraków 1993.

⁴⁴⁶ Jest to sformułowanie nieco zmienione, lecz przyjęte za W. Diltheyem. W języku niemieckim brzmi ono „dauernd fixierte Lebensäusserungen”, co dokładnie oznacza „trwale zarejestrowane ekspresje życia”. Por. K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna... op.cit.*, s. 26. Zob. też: O.F. Bollnow, *Rozumienie... [w:] Wokół rozumienia... op.cit.*

szukając przyczyn zdarzeń w następującym po sobie związku czasowym, lecz odnosi pytanie do kontekstu sytuacji, do możliwych horyzontów interpretacyjnych.

Rozumienie zakłada poznawczą wolność i jako proces dynamiczny, otwarty dopuszcza możliwość zaistnienia zróżnicowanych interpretacji. Jeśli wychowawca zapyta: jako co (lub wyrazem czego jest) przedstawia mu się określone, dane spostrzeżeniowo zachowanie dziecka oraz konkretne zdarzenie jako całość, na którego tle (w horyzoncie którego) owo zachowanie daje się zauważyć, to nie zamyka się w obrębie możliwych przyczyn, lecz otwiera na możliwe interpretacje warunkowane na przykład obyczajowością kultury lokalnej czy subkultury młodzieżowej, jak również indywidualnym splotem cech psychofizycznych osoby. O ile więc wczucie zadowala się tylko jednym horyzontem, to rozumienie szuka innych. Można powiedzieć, że poszukiwanie jest stałą dyspozycją rozumienia. Sprawa jednak nie przedstawia się tak prosto, jakby wyglądało to na początku rozważań, ponieważ sama specyfika ludzkiego myślenia narzuca logikę związku następstw, która jest wzmacniana potocznym, naturalnym doświadczeniem następstwa zdarzeń w czasie. W jakiś jednak sposób wychowawca-badacz powinien się uwolnić od myślenia według związku konieczności następstw, polegającego nieraz na zbyt szybkim akceptowaniu go jako pewnika i oczywistości. Ów proces – nazwijmy go – „uwalniania horyzontów”, można, jak się wydaje, uzyskać poprzez próbę samodzielnego, autonomicznego prześledzenia tego, czym jest samo rozumienie, starając się nie sugerować, przynajmniej do jakiegoś momentu, myśleniem „naturalistycznym”.

Przyjmując założenie o intencjonalności podmiotów uczestniczących w sytuacji wychowawczej oraz kierując się zasadą respektowania intencjonalnego charakteru osobowej natury człowieka, trzeba w tym przypadku konsekwentnie zrezygnować z behawioralnego ujmowania międzyludzkich relacji oraz wyłącznego stosowania wnioskowania przyczynowo-skutkowego, w którym to wnioskowaniu „obserwowalne” zjawisko, np. smutek człowieka, jest interpretowane jako następstwo zadziałania czynnika zewnętrznego wobec wewnętrznego centrum osobowego, które jest zarazem centrum intencji i woli, a które nazywamy osobowym „Ja”. Nie będą to więc podmioty-przedmioty zawdzięczające swą dynamikę czynnikom zewnętrznym, dynamikę, która zresztą daje się poznawczo unieruchomić, doprowadzić do statyczności za pomocą precyzowania określonych warunków⁴⁴⁷. Przede wszystkim dlatego, że sytuacje wychowawcze pierwszoplanowo nie są konstytuowane poprzez okoliczności zewnętrzne, lecz dzięki uczestniczącym w nich osobom⁴⁴⁸. Na tym wła-

⁴⁴⁷ Zob. rozdz. na temat metodologicznych zróżnicowań badań pedagogicznych.

⁴⁴⁸ Obojętnie czy dzieje się to w sposób bezpośredni, w tak zwanych kontaktach „twarzą w twarz”, czy też w sposób pośredni, poprzez łączące lub dzielące ludzi z sobą dobra kultury.

śnie polega personalistyczny typ (K. Wojtyła) rozumienia sytuacji wychowawczej lub inaczej personalistyczna swoistość jej hermeneutyki *pedagogicznej*. Jakkolwiek jednak akt wczucia jest tu niewątpliwie aktem poznania indywidualizującym jakościowo poznawany „przedmiot” osobowy to, aby uchwycić daną sytuację wychowawczą w całości jej aspektów oraz dziecko w tejże sytuacji, przy uwzględnieniu tychże aspektów, trzeba pójść krok dalej, a mianowicie wkroczyć na teren rozumienia krytycznego⁴⁴⁹. O.F. Bollnow wyraźnie pisze, iż w naukach humanistycznych, w odróżnieniu od interpretacji procesu rozumienia, zawężonego do rozumienia psychologicznego (wczucia), występuje rozumienie interpretowane, jako „procedura racjonalnego przenikania odnośnych układów”, jako czysto teoretyczny proces „myślowego przenikania psychicznych i duchowych układów...”⁴⁵⁰. I dalej:

„Dla rozumienia (...) istotne znaczenie ma spłot, w którym określone okoliczności zewnętrzne i określona konstytucja psychiczna odnośnego człowieka doprowadziły do odnośnego uczucia”⁴⁵¹.

Takie rozumienie określane jest mianem rozumienia „rzeczowego” (*sachliches Verstehen*) lub rozumienia „sensowego”, czyli takiego, którego celem jest odkrycie sensu (lub wskazanie bez-sensu) tkwiącego w splocie doświadczeń życia człowieka⁴⁵². Tego typu rozumienie zakłada pewien dystans wobec przedmiotu poznawanego, sugeruje wyłącznie racjonalny sposób poznawania rzeczywistości, w którym uczucia i stany emocjonalne nie powinny mieć miejsca.

Rozumienie konkretnej sytuacji wychowawczej przez badacza–wychowawcę ujawnia kilka „obiektów” poznania, które stanowią odrębne jakości i są w związku z tym wzajemnie do siebie nieredukowalne (które wymieniliśmy już wcześniej). Oznacza to w konsekwencji dla poznającego podmiotu cztery odrębne, różnie ukierunkowane procesy poznawcze. Zarazem też, sam „obiekt” staje się horyzontem rozumienia. Spirala hermeneutyczna nie traci swej dynamiki. Każdy z poniżej podanych „przedmiotów”, każde **coś** przemienia się jednocześnie w to, **we-
dług czego** może postępować opis sytuacji wychowawczej. Jakościowa odrębność wskazanych przedmiotów i horyzontów interpretacji wymaga jednak od poznającego szukania między nimi związków sensowych,

⁴⁴⁹ Interpretację pojęcia rozumienia według O.F. Bollnowa przedstawiłam w pozycji *Hermeneutyczno-fenomenologiczna...*, opierając się na jego tekście: *Das Verstehen. Drei Aufsätze zur Theorie der Geisteswissenschaften*, Mainz a. Rhein 1949, głównie cz. II: *Über das kritische Verstehen*. Dla potrzeb niniejszego opracowania zostaną wykorzystane niektóre fragmenty. Tłumaczenie polskie, późniejszego, podobnego tekstu Bollnowa pt.: *Das kritische Verstehen*, z którego również korzystam, w przekładzie G. Sowińskiego ukazało się [w:] *Wokół rozumienia...*, *op.cit.*, s. 163–178.

⁴⁵⁰ Tamże, s. 164–165.

⁴⁵¹ O.F. Bollnow, *Rozumienie...*, [w:] *Wokół rozumienia...*, *op.cit.*, s. 165.

⁴⁵² Poszukiwanie i odkrywanie sensu lub bez-sensu życia odbywa się zawsze według jakiegoś porządku wartości.

w odnajdywaniu których niewątpliwie bardzo może być pomocna fenomenologiczna metoda poszukiwania istoty zjawisk.

- W pierwszej kolejności ujawnia się ponad wszystko jako „przedmiot” i jako „horyzont” **intencjonalny podmiot fizyczno-duchowej natury, reprezentowany i prezentowany światu osobą wychowanką, wyrażaną z kolei jego „byciem”, myśleniem, czuciem, działaniem**⁴⁵³. W tym ujęciu chodzi w zasadzie wyłącznie o wychowawczy podmiot odniesienia rozumiany jako indywidualność, u podstaw której leży osobowość wraz z jej wewnętrznymi regulatorami typu genetycznego, dziedzicznego, społeczno-kulturowego. Mówiąc najprościej: mamy oto przed sobą człowieka, w jakimś fragmencie czasu jego życia, który jest nam dany jako taki, a nie inny.
- Drugi „przedmiot” i „horyzont” to **wszelkie składowe okoliczności sytuacji zewnętrznych, obiektywnych, niezależnych wobec doświadczeń uczestników procesu wychowania**, rozgrywających się w rzeczywistości historycznej, kulturowej, ekonomicznej, politycznej, edukacyjnej itp. Charakterystyka owych obiektywnych składowych rzeczywistości wychowawczej może być też dokonywana z różnych perspektyw. Na przykład bliskości lub oddalenia od bezpośredniej współzależności z doświadczeniem osoby wychowywanej.
- Trzeci „przedmiot” i „horyzont” to na powrót wyodrębniona jako całość **osoba dziecka**, ów duchowy, doświadczający podmiot, owo osobowe „Ja” dojrzewającego człowieka, tym razem jednak **w konkretnej sytuacji życiowej – wychowawczej**, warunkowanej właśnie splotem wyżej wskazanych „elementów”, „składowych” obiektywnie rozgrywających się wydarzeń życia codziennego, zarazem jednak wkomponowanych w określony czas zdarzeń dziejowych i ich charakterystykę.
- Następnym „przedmiotem” i „horyzontem”, którego znajomość ściśle warunkuje przebieg procesu wychowania jest sam **wychowawca, stanowiący drugi, duchowy i intencjonalny, podmiot sytuacji wychowawczej, którego osobowe „Ja” stanowi w tym przypadku swoistego rodzaju „środek” służący realizowaniu celów – wartości procesu wychowania**.
- I wreszcie piąty „przedmiot” i „horyzont”, ten, który w sposób najściślej odnosi się do antropologiczno-aksjologicznego wymiaru sytuacji wychowawczej, który ją właśnie konstytuuje – czyli **to, co wydarza się pomiędzy wychowawcą i wychowankiem jako uczestnikami im tylko danej i ich doświadczeniu tylko**

⁴⁵³ Strukturę samej sytuacji wychowawczej przyjmuję za wcześniej cytowanym W. Cichoniem. Zob. też: M. Sawicki, *Hermeneutyka pedagogiczna, op.cit.*

dostępnej relacji tworzonej we wzajemnych horyzontach rozumienia siebie nawzajem⁴⁵⁴.

Tym czymś, **co ma być badane** oraz tym czymś, **według czego to coś ma być rozumiane** mogą być rozmaite zdarzenia i fakty, najogólniej ujmując fenomeny ludzkiego życia, które albo w sposób bezpośredni przynależą do rzeczywistości wychowawczej, albo są od niej niejako oddalone, bo związane na przykład z polityką rynku pracy w kraju, mogą być poddawane interpretacji z perspektywy procesu wychowania⁴⁵⁵. Obiekty i horyzonty rozumienia mogą stanowić przedmioty o różnym charakterze. Z jednej strony będą to podmioty duchowe wyprowadzające swą dynamikę z siebie samych, ze swego wnętrza, z własnej subiektywności, zawsze i wszystko opisujące według jakiegoś wewnętrznego horyzontu rozumienia, według sensu jakiegoś „ja” i jakiegoś „ty”. Z drugiej, będzie to obiektywna rzeczywistość zdarzeń warunkująca doświadczenia podmiotów duchowych, ale zarazem stanowiąca dla nich, dzięki ich interpretacji, rzeczywistość dynamiczną poznawczo i egzystencjalnie, niemniej stanowiąca dla ich doświadczenia rzeczywistość zastaną.

W procesie rozumienia wyodrębnionych wyżej, jak się wydaje podstawowych „elementów” sytuacji wychowawczej, potwierdzona zostaje dynamika spirali hermeneutycznej. Rozumienie „rośnie”, wzbogaca i uzupełnia samo siebie dzięki naprzemiennemu dopełnianiu się tego, co raz jest „obiektem” opisu, a w innym przypadku jego horyzontem. W. Dilthey zwraca właśnie uwagę na to, że proces rozumienia rozwija się, że można wręcz wskazać na rozumienie rzędu niższego i rzędu wyższego⁴⁵⁶. Studia nad fenomenem sytuacji wychowawczej mają służyć temu procesowi i mogą się w interpretacjach „rozbiegać” w rozmaitych kierunkach. Pozostaje sprawą metodologicznego warsztatu oraz talentu badacza umiejętność wskazania przez niego tego, co z jednej strony jest przedmiotem deskrypcji jakiegoś zjawiska, z drugiej tego, co dla niej właśnie stanowi horyzont, do którego może się on odnieść, wskazując źródło pochodzenia „światła” odsłaniającego opisywany przedmiot, które zarazem określa jego swoistość. Niejednokrotnie badacz, by ujrzeć dane zjawisko

⁴⁵⁴ M. Sawicki przyrównuje proces wychowania i kształcenia do postaci mowy, która się wydarza pomiędzy jego uczestnikami. Mowa jednak to nie to samo co język. Mówić bowiem może „wszystko”, co niesie z sobą jakieś znaczenie. „Mówić” może twarz, narysowany rysunek, tekst wypracowania, gest dłoni. Wszystko to, co „mówione” niesie z sobą jakiś sens. Zawsze jest też przez kogoś wypowiedziane i do kogoś skierowane. Z kolei „Mowa, w której to, o czym się mówi, nie odsłania sensu, nie ma znaczenia dla życia Ja osobowego, jest pseudo-mową, gadaniną o wszystkim i o niczym i jako taka nie może być osnową procesu kształcenia i wychowania”. M. Sawicki, *Hermeneutyka..., op.cit.*, s. 45–47.

⁴⁵⁵ Zob. rozdz. na temat antropologii pedagogicznej.

⁴⁵⁶ Częściowo zagadnienie to zostało już przedstawione przeze mnie w *Hermeneutyczno-fenomenologicznej...*, s. 33. Podobnie O.F. Bollnow mówi o hermeneutyce egzystencji I stopnia i hermeneutyce II stopnia.

w jego prawdzie, musi dokonać wielu tego typu zabiegów wyodrębniających „przedmiot” oraz „jego „horyzont”. To, co obiektywne, jako przedmiot uzyskuje swój horyzont rozumienia w tym, co subiektywne. I na odwrót: to, co subiektywne odnajduje swój horyzont rozumienia w tym, co obiektywne. Na tym polega sztuka rozumienia krytycznego i zarazem twórczego uwzględniająca osobę badacza. Jakkolwiek bowiem: „Rozumienie krytyczne stanowi jako takie czysto formalną procedurę”⁴⁵⁷ odsłaniającą błędy swego przedmiotu, to:

„Nie wyklucza (...) własnego stanowiska badacza, wręcz przeciwnie, stanowi jego niezbędną przesłankę”⁴⁵⁸.

Wynik badań rozumienia rzeczowego, sensowego może być przez badacza „spożytkowany” w odniesieniu do drugiej osoby⁴⁵⁹ w dwojaki sposób. Ponieważ od strony formalnej pozostaje zawsze jakimś odniesieniem personalnym, to może przyjmować rysy odniesienia wrogiego lub przyjaznego. Rozumienie krytyczne pozostawia otwarte pytanie, w jakim zakresie nastawienie uczuciowe (tym razem nie wczuwanie) ułatwia lub utrudnia poznanie człowieka oraz doświadczenia dlań istotne?

Dalsza analiza procesu rozumienia w odniesieniu do sytuacji wychowawczej odsłania problem uczuciowej konstytucji osoby poznającej⁴⁶⁰. Nie jest zadaniem niniejszych badań prowadzenie wnikliwszych antropologiczno-psychologicznych⁴⁶¹ studiów, niemniej ze względu na wagę możliwości odkrywania prawd konkretnych sytuacji wychowawczych oraz charakterystyki osoby wychowawcy, którą on sam może dokonywać w odniesieniu do własnej osoby⁴⁶², trzeba zwrócić uwagę na poruszone przez O.F. Bollnowa zagadnienie rozumienia „przyjaznego” i „wrogiego”.

II.B.6.4. Przyjazna i wroga podbudowa rozumienia krytycznego

Czy w pracy pedagogicznej trzeba więc raczej unikać uczuć jako czegoś, co deformuje klarowność poznania, jego bezwzględną logikę, jaka ma miejsce w poznaniu krytycznym–rzeczowym? Odpowiedzieć można pytaniem: czy badacz rzeczywistości wychowawczej (zarówno naukowiec, jak i praktyk) może pracować bez zaangażowania, bez wprzęgnięcia sfery

⁴⁵⁷ O.F. Bollnow, *Rozumienie krytyczne...*, [w:] *Wokół...*, op.cit., s. 171.

⁴⁵⁸ O.F. Bollnow, *Rozumienie krytyczne...*, s. 163–164.

⁴⁵⁹ Tą „drugą osobą” jest zawsze dziecko.

⁴⁶⁰ Podstawowe pytania dotyczyłyby więc tego, jak dalece możliwe jest poznanie duchowego wnętrza dziecka oraz czy istnieją warunki sprzyjające owemu poznaniu lub je deformujące, ograniczające?

⁴⁶¹ Zob. *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, red. A. Gałdowa, Kraków 1995 oraz *Wybrane koncepcje osobowości*, red. tejże, Kraków 1995.

⁴⁶² W tym trudnym przedsięwzięciu pomocny ma mu być właśnie idealny obserwator (rozd. następny).

uczuciowej we wzajemność procesów: poznawczego i realizacyjnego, a co za tym następuje, bez wyraźnie sformułowanej intencji, określonej przecież już w tradycyjnej definicji wychowania: wspierania dziecka w jego rozwoju po to, by stało się dojrzałym osobowo człowiekiem, zdolnym zarówno do odpowiedzialności za siebie, jak i za innych, oraz do współodpowiedzialności za sytuację, w których się znajduje? I czyż nie jest tak, iż samo doświadczenie „bycia odpowiedzialnym” uruchamia w człowieku nie tylko stronę intelektualną, opracowującą plan działania, ale właśnie stronę uczuciową natury ludzkiej, wyrażoną choćby tylko: poczuciem zobowiązania. Zagadnienie umiejętności harmonizowania przez człowieka obu tych stron swej natury pozostawiam otwarte⁴⁶³. Skoncentruję się tylko na odpowiedzi na pytanie: jakiego rodzaju siła poznawcza tkwi w uczuciach, które nadbudowane są w rzeczy samej, na przyjaznym lub wrogim odniesieniu życiowym?

Jeśli przyjąć założenie, że proces rozumienia, również rozumienia rzeczowego, krytycznego dokonuje się „w obrębie życiowych odniesień, które łączą człowieka z otaczającym światem”⁴⁶⁴ i które to odniesienia rozczłonkowane są „wedle stosunków bliskości i oddalenia, przyjaźni i wrogości”⁴⁶⁵, to własne stanowisko badacza stanowi również jego przesłankę. Elementem, który w sposób dominujący naznacza subiektywność podmiotu poznającego jest komponent uczuciowy. Nazwijmy go: emotywnym nastawieniem człowieka wobec świata, ponieważ wszystko to, co pochodzi od człowieka jest zawsze „jakieś”⁴⁶⁶. Obojętność jest również „jakaś”. Stanowi odrębną jakościowo postawę człowieka, która coś konkretnego wyraża, która niesie z sobą jakieś znaczenie. Jest wyrazem jakiegoś „czucia” ludzi i sytuacji świata. Jakość tego nastawienia podlega jednak szczególnej intensyfikacji w sytuacji spotkania z człowiekiem. I człowiek, dzięki własnej subiektywności może poznawać świat jako jemu bliski lub oddalony. A poznając, może zarazem ten świat, a w nim drugiego człowieka czuć jako kogoś bliskiego lub obcego. Siłą takiego doświadczenia poznawczego, takiego typu rozumienia jest właśnie emotywność, którą za K. Wojtyłą możemy nazwać wrażliwością na wartości moralne. Emotywność nie przeszkadza w odkrywaniu sensu obiektywnych związków sytuacji dotyczącej danego indywiduum i wcale nie musi być redukowana do wcześniej wspomnianego aktu wczucia, polegającego

⁴⁶³ Zagadnienie to wymaga odrębnych badań filozoficzno-psychologicznych, które nie są przedmiotem niniejszej rozprawy.

⁴⁶⁴ O.F. Bollnow, *Rozumienie krytyczne...*, [w:] *Wokół rozumienia...*, *op.cit.*, s. 167.

⁴⁶⁵ Tamże.

⁴⁶⁶ Termin ten przyjmuję za K. Wojtyłą, uważając, że „...termin „emotywność” ani też przymiotnik „emotywny” nie wskazuje wyłącznie na uczucia (...). Termin ten ma szersze znaczenie, łączy się na przykład z całym bogatym i zróżnicowanym światem ludzkich czuć oraz związanych z nimi zachowań i odniesień”. Określenie „emotywny” nie oznacza też zwykłej emocjonalności, podbudowanej przede wszystkim somatyczną stroną natury człowieka; K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, *op.cit.*, głównie s. 274–278.

na poznawaniu indywidualnych stanów psychicznych danej osoby. Interpretując rozumienie na sposób W. Diltheya – jako proces jednoczący wszystkie siły ludzkiego ducha, proces rozumny, z którego jednak nie da się wyeliminować komponenty uczuciowego ujmowania zjawisk⁴⁶⁷ – trzeba uznać, że zawiera on w sobie możliwość akceptacji i dezaprobaty, bazą tej dynamiki jest pewne, właśnie wrodzone i spontanicznej natury zwracanie się bardziej ku światu lub bardziej od świata: **ku** człowiekowi czy też **od** człowieka⁴⁶⁸. Oczywiście trzeba tu zaznaczyć, że wszelkie próby generalizacji owego emotywnego odniesienia człowieka do świata i ludzi jako całości jest błędne. Gdyby je przyjęto, zaprzeczono by całej różnorodnej gamie czuć i odczuć, jakie mają miejsce w psychoduchowym wnętrzu człowieka w możliwie różnorodny sposób, odnajdując swój przedmiot.

W poznawaniu drugiego człowieka trzeba więc wziąć pod uwagę ową emotywną siłę dynamizującą poznanie oraz zarazem je ukierunkowującą. O.F. Bollnow, opisując rozumienie rzeczowe zaznacza, że nie wyklucza ono leżącego u jego podstaw rozumienia nastawionego przyjaźnie lub rozumienia zorientowanego wrogo, które jest zakorzenione w rozumieniu najprostszym, spontanicznym, pierwszym⁴⁶⁹. Końcowym celem poznania nie jest jednakże indywidualna dusza lecz duch, który stoi ponad indywidualium psychologicznym. Rozumienie spontaniczne, które można by za H.-G. Gadamerem utożsamić z przedrozumieniem wymaga przekraczania i transcendencji w rozumieniu wyższego rzędu, właśnie rozumieniu rzeczowym (sensowym) zwróconym ku rozumieniu wartości leżących u podstaw postrzeganego i badanego fenomenu. Rozumienie krytyczne może więc współistnieć zarówno z rozumieniem przyjaznym, jak i wrogim – a nawet stanowić dla nich horyzont odniesienia. Z tego względu, że rozumienie krytyczne kieruje się na poznanie faktycznego stanu rzeczy – a to jest aktualne zarówno w odniesieniu do przyjaciela, jak i wroga. I jakkolwiek rozumienie krytyczne być może częściej odslania niedostatki człowieka i jego wady, to w swej zasadniczej formie stara się utrzymać

⁴⁶⁷ W. Dilthey za: O.F. Bollnow, *Rozumienie...*, *op.cit.*, s. 165. Przy czym Dilthey różniuje ową „uczuciową komponentę” od „afektywnych odniesień miłości czy nienawiści”, jako konkretnych, w pełni intencjonalnych uczuć.

⁴⁶⁸ Jako przykład może posłużyć przeciętna sytuacja „odpytywania ucznia na lekcji”. Każdy zna tę sytuację z własnego doświadczenia, można więc śmiało zapytać, odwołując się do niego właśnie: czy nauczyciel, zadając pytanie, stara się faktycznie dowiedzieć i wskazać uczniowi co wie, czy koncentruje swą uwagę na tym, czego uczeń może nie wiedzieć? Czy jego odniesienie do ucznia, to wychylenie ku trudzącemu się człowiekowi, podbudowuje atmosferę przyjazną czy wroga, nastawioną na możliwości, czy na niedostatki.

⁴⁶⁹ A. Kępiński tłumaczy taką postawę w sposób psychologiczny, uzasadniając ją atawistyczną dążnością człowieka do określenia sytuacji w kategoriach: bezpieczny – niebezpieczny. Wskutek tego może „nastąpić natychmiastowe nastawienie organizmu w jednym z dwóch zasadniczych kierunków: *do* lub *od* (...)”. A. Kępiński, *Poznanie chorego*, Warszawa 1978, s. 57.

swą niezawisłość i bezuprzedzeniowy charakter. Pełni ono rolę jakby służebną, a zarazem fundamentalną dla dalszego ciągu procesu poznawania człowieka i sytuacji, w jakiej się on znalazł. Same zasady poznania krytycznego mogą zostać jednak wyzyskane zarówno przez wolę pozytywnego poznawania rzeczy, jak też wolę poznawania służącego jej destrukcji⁴⁷⁰. W obu jednak przypadkach nie jest ono procesem receptywnym, lecz twórczym, w wyniku którego powstaje nowa jakość, jako określona interpretacja, a podmiot rozumiejący jest jej sprawcą, którego można pociągnąć do odpowiedzialności. Stąd prosty wniosek: wychowawca jest również bezpośrednio odpowiedzialny za charakter interpretacji danej sytuacji wychowawczej, która stanowi punkt wyjścia dla podejmowanych przez niego działań oraz aranżacji tychże sytuacji.

Jest rzeczą potwierdzoną potocznym doświadczeniem, że nastawienie „sympatyzujące” pozwala dostąpić takich tajników duszy drugiego człowieka, jakich nigdy nie dostrzeże spojrzenie obserwatora chłodnego, niezaangażowanego. Uczestnik zawsze poznaje sytuację „od środka” i to poznanie jest napiętnowane jego indywidualnością. I jakkolwiek – również w sytuacji wychowawczej – „Przyjazne rozumienie zawsze będzie skłonne ujmować drugiego człowieka takim, jak on sam siebie ujmuje”⁴⁷¹ oraz będzie narażone na, może i słuszny zarzut, że jest spojrzeniem „idealistycznym”, to zawsze będzie ujmować człowieka „od strony możliwości jego rozwoju”⁴⁷². Uczestnictwo nie wyklucza krytycyzmu i jasności logicznego rozumowania – pewnego poczucia rzeczywistości⁴⁷³ oraz myślenia według „zdrowego rozsądku”. I wydaje się, że – nawet jeśli rozumienie „przyjazne” nieco człowieka idealizuje, jakby kładzie nacisk na to, co może się w dziecku dobrego ufundować – za pośrednictwem, czy też raczej dzięki owemu „emotywnemu wychyleniu” wychowawcy – to, zgadzając się z O.F. Bollnowem, nie trzeba w obawie przed tym zarzutem odwoływać się do spojrzenia wrogiego, któremu przypisywana jest większa realność, a w konsekwencji jest ono uznawane częściej za prawdziwsze. Spojrzenie to bowiem demaskuje człowieka w jego niedostatkach i czyni przedmiotem ataku. A człowiek obnażony w swych słabościach (rozmaitego rodzaju: intelektualnego, emocjonalnego, fizycznego) czuje

⁴⁷⁰ Widać to na przykładzie żartu. Zadaniem dobrego żartu jest wskazanie pewnych przywar, czy właśnie jakichś „niedostatków”. Sztuka żartowania polega na tym, by właśnie nie niszczyć człowieka (ani wartości), lecz za pośrednictwem śmiechu naprowadzić go na właściwą drogę, bądź wskazać jakiś sytuacyjny absurd. Żart bowiem wymaga dystansu i widzenia rzeczy tak, jak się przedstawiają naprawdę. Ironia, szyderstwo, wręcz odwrotnie, mają na celu niszczenie samego człowieka lub wartości dla niego ważnych. Są z założenia-intencji nakierowane wrogo. Ich autor najczęściej poprzez wyśmianie pragnie kogoś poniżyć, a zarazem siebie wywyżżyć. Na temat szyderstwa zob. J. Tischner, *Człowiek i wartość* [w:] *Świat ludzkiej nadziei*, *op.cit.*, s. 151–153.

⁴⁷¹ O.F. Bollnow, *Rozumienie krytyczne* [w:] *Wokół rozumienia...*, *op.cit.*, s. 168.

⁴⁷² Tamże.

⁴⁷³ Szerzej w rozdz. następnym.

się zagrożony i jakby samoistnie postawiony w sytuacji walki. Musi siebie obronić. Często owa obrona przybiera postać ataku, jeśli nieskierowanego bezpośrednio ku wychowawcy, to w drugiej kolejności ku komuś jeszcze słabszemu⁴⁷⁴.

W przeciwieństwie do sytuacji demaskowania, sytuacja wspierania wymaga uspokojenia i wyciszenia interesów własnych w celu „zwrócenia się ku drugiemu w jego niepowtarzalnej specyfice”⁴⁷⁵. Ważnym warunkiem jest przy tym to, by bazą poznania takiej sytuacji było rozumienie krytyczne, a nie bezkrytyczne wczuwanie – jakkolwiek posiada ono swoje poznawcze uzasadnienie. Ale to właśnie rozumienie krytyczne–przyjazne powinno wypełniać intencję poznawczą pedagoga po to, by stała się ona światłem umożliwiającym duchowe postrzeganie szczegółów doświadczeń życia drugiego człowieka, w celu nie tylko umacniania go w sile, ale wydobywania go z jego słabości ku odwadze życia.

Wczucie, w takim układzie aktów poznawczych, przyjmuje miejsce poznania wstępnego, bez którego zrozumienie całości sytuacji wychowawczej nie byłoby pełne i wyczerpujące. Istnieje więc niewątpliwa potrzeba współlistnienia i wczucia, i rozumienia krytycznego, przy założeniu, że ten kto pragnie pracować z ludźmi i dla ludzi jest w swej osobowościowej strukturze pozytywnie pod względem emotywnym ukwalifikowany. Mówiąc prosto: jest ludziom przyjazny ze swojej *natury*. Zaakcentować przy tym należy fakt, że to podstawowe odniesienie wobec świata realizowane jest już w chwili samej obecności dwóch osób, obecności niewyrażonej nawet jeszcze żadnym konkretnym działaniem, precyzowanym dopiero dzięki temu działaniu, wspartym na osobowym „promieniowaniu” do ludzi lub od ludzi. Zręby sytuacji wychowawczej będą wtedy budowane bądź na zaufaniu, bądź na podejrzliwości.

Jednakże badacz–wychowawca–uczestnik sytuacji wychowawczej staje przed pewnymi problemami, które są niezwykle trudne do jednoznacznego rozwiązania. Z jednej strony musi bowiem być w środku tego, co się dzieje, z drugiej musi to wszystko obiektywizować. A nieraz jest tak, że emocjonalność góruje w relacji z dziećmi (czy młodzieżą) i że nie są to zawsze emocje pozytywne. Myślenie i uczucia wychowawcy pozostają w nieustannym napięciu spowodowanym zadaniem refleksowania i uzgadniania z sobą wspomnianych wcześniej obiektów i horyzontów interpretacji⁴⁷⁶: siebie samego jako doświadczającego życia człowieka (w dodatku wychowawcy), dziecka i jego indywidualnej sytuacji życiowej, rodzaju więzi jaka jest pomiędzy nimi oraz postulatów i oczekiwań płynących z układów społeczno-kulturowych i politycznych, reprezentowanych przez konkretne osoby (np. zwierzchników czy rodziców). Dla wy-

⁴⁷⁴ To oczywisty mechanizm psychologiczny, warto jednak zwrócić uwagę, kto może być faktycznym jego prowokatorem.

⁴⁷⁵ O.F. Bollnow, *Rozumienie krytyczne* [w:] *Wokół rozumienia...*, op.cit., s. 168.

⁴⁷⁶ Wcześniej wskazanych w rozbudowanej postaci pięciu horyzontów, II.B.6.3.

chowawcy–nauczyciela problemem zasadniczym i priorytetowym staje się w pierwszej kolejności zbadanie własnego „czuciowo-interpretacyjnego wychylenia” wobec świata. A tu właśnie potrzebny jest „ktoś”, kogo za A. Kępińskim można w odniesieniu do sytuacji wychowawczej nazwać „idealnym” obserwatorem⁴⁷⁷.

II.B.6.5. „Idealny” obserwator: jego możliwości i ograniczenia

Jednym z horyzontów interpretacyjnych, które następczą badaczowi najwięcej kłopotów jest jego wewnętrzny horyzont subiektywności⁴⁷⁸. W metodologii badań nauk kulturowych oraz uniwersalnych opis badanego przedmiotu jest warunkowany i „piętnowany” indywidualnym sposobem interpretacji podmiotu badającego. Wewnętrzna logika wypowiedzianych myśli, spełnienie wymogów postępowania badawczego w sensie postawienia jakiejś hipotezy i jej późniejszego (choć tu już różnymi sposobami) dowodzenia nie jest w stanie doprowadzić do wyobcowania osoby badacza, natrafiając choćby na trudność pierwszą, jaka się narzuca, tj. sprawę indywidualnego stylu wypowiedzi, doboru słów oraz artykułowania ich znaczeń. Trzeba się pogodzić z tym, że badanie sytuacji wychowawczej, polegające na poddawaniu jej interpretacji i prowadzone przez takiego interpretatora, jakim jest wychowawca (czy nauczyciel) zawsze będzie badaniem subiektywnym. Taką podstawę epistemologiczną zakłada również „personalistyczny typ” poznawania rzeczywistości kulturowej oraz osoby człowieka.

Subiektywność stanowi bezwzględną podstawę konstytuującą w ogóle możliwość zaistnienia doświadczenia Ja osobowego. Często jednak, zwłaszcza w potocznej praktyce językowej, to co subiektywne utożsamia się z tym co subiektywistyczne. Trzeba dokonać więc rozróżnienia pomiędzy subiektywnością a subiektywizmem, ponieważ brak znajomości swoistości tych pojęć prowadzi do poważnych błędów interpretacyjnych oraz błędów postawy. K. Wojtyła, mówiąc o subiektywności, zwraca uwa-

⁴⁷⁷ A. Kępiński, *Swoistość postawy psychiatrycznej* [w:] tenże, *Poznanie chorego*, Warszawa 1978. Zob. też: K. Ablewicz, *Idealny obserwator badaczem sytuacji wychowawczej* [w:] *Horyzonty pedagogicznej wyobraźni*, red. J. Kędzierska, K. Polak, Kraków 1998.

⁴⁷⁸ W. Cichoń, *Świat wartości i sposoby jego poznawania. Uwagi o podmiocie poznawania* [w:] *Studia z teorii poznania i filozofii wartości*, red. W. Stróżewski, Kraków 1978, s. 163–176. Wypowiedź tegoż autora stanowi ważne uzupełnienie badań nad „idealnym obserwatorem”. „Człowiek przeżywa samego siebie, a jeśli przeżywa świadomie, to w ten sposób wyodrębnia niejako w sobie coś, co ukazuje mu się jako przedmiot jego przeżywania. (...) Przeżywając siebie, stwierdza, że jest nie tylko przeżywającym podmiotem, ale zarazem także i przedmiotem tego przeżywania. (...) Dzięki takiemu wyodrębnieniu własnego ja jako podmiotu badania i skierowania go ku sobie jako całości psychofizycznej uzyskujemy podstawę do zajęcia przedmiotowego (obiektywistycznego) stanowiska wobec człowieka i jego wartości, a także wobec siebie”, s. 163–164.

gę na podstawowy dla niej akt przeżywania siebie jako podmiotu⁴⁷⁹. Zasadniczą rolę odgrywa tu świadomość własnej osoby. „Dzięki świadomości człowiek przeżywa siebie jako podmiot”⁴⁸⁰. I to jest dla niego samego właśnie jego aktem kluczowym. W doświadczaniu siebie nie ma żadnych aktów pośrednich. Podmiotowość człowieka jest nieredukowalna⁴⁸¹, ale zarazem zdolna do zobiektywizowania samej siebie. Świadomość siebie może siebie postrzegać. To ona uruchamia te zdolności poznawcze człowieka, dzięki którym wyodrębnia on nie tylko różne obiekty poznania, ale również różne perspektywy ich postrzegania. Równocześnie uruchamia zdolność tkwiącą w subiektywności do odkrywania siebie w przeżywanym (doświadczanym) czynie i niejako w tym odkryciu ujmowania własnych doświadczeń jako obiektów. I w całym tym procesie człowiek pozostaje integralną poznawczo i doświadczeniowo całością, odkrywając siebie integralnie i całościowo.

Subiektywizm z kolei jest pewną postawą myślową⁴⁸², w której dochodzi do absolutyzacji subiektywności. To jego cecha charakterystyczna. W subiektywizmie świadomość siebie, właśnie siebie absolutyzuje. Wszystko redukuje do własnych treści myślowych⁴⁸³. Można by ją porównać do soczewki skupiającej. Podmiotowość w takim ujęciu staje się więzieniem własnych myśli, postaw, odczuć. W subiektywności świadomość (treści świadomości) otwierają podmiotowość – potwierdzając zarazem ją samą – na świat obiektywnie istniejący, i w tym ten aspekt świata, którego ona sama jest częścią, wraz ze swoim tegoż świata postrzeganiem. Otwierają ją na refleks, jako możliwość widzenia samej siebie w różnych kontekstach. Kiedy jednak

„świadomość przestaje być rozumiana jako aspekt, odtąd też przestaje tłumaczyć subiektywność czyli podmiotowość człowieka i jego czynów, a sama staje się namiastką podmiotu”⁴⁸⁴.

Aspekt staje się absolutem. Cechą subiektywizmu jest to, że

„pojmuje świadomość jako całościowy i wyłączny podmiot – podmiot przeżyć i wartości, (zwłaszcza – przyp. aut.) jeżeli chodzi o dziedzinę przeżyć moralnych. Ale niestety, zarówno te przeżycia, jak też wartości, przestają w tym założeniu, przy tej postawie myślowej, być czymś rzeczywistym”⁴⁸⁵.

Taka postawa poznawczego odniesienia w przypadku sytuacji wychowawczej staje się niezwykle niebezpieczna. Ale już nie tylko niebezpieczna ze względu na pułapki poznawcze, lecz również na losy dziecka,

⁴⁷⁹ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków 1985, s. 74.

⁴⁸⁰ Tamże.

⁴⁸¹ K.K. Wojtyła, *Podmiotowość i »to, co nieredukowalne...«, op.cit.*

⁴⁸² K. Wojtyła, *Osoba...», op.cit.*, s. 73–74.

⁴⁸³ Tamże.

⁴⁸⁴ Tamże.

⁴⁸⁵ Tamże, s. 76.

uczestnika tejże sytuacji, skazanego na dostosowywanie się do wzorów wychowawczych, kosztem własnej podmiotowości (subiektywności). Subiektywizm, jako absolutyzacja własnej subiektywności, w procesie wychowania przybiera postać autorytaryzmu i wychowawczego despotyzmu, w którym heteronomia nakazów i zakazów nie ma nawet w najdalszym polu widzenia, jako celu, autonomii wychowanka. Autonomii aksjologicznej, głównie moralnej. K. Wojtyła łączy subiektywność z samowiedzą, dzięki której dochodzi do zintegrowania świadomości, przy zachowaniu możliwości bycia dla siebie samego przedmiotem; przy zachowaniu podmiotowej struktury człowieka. Jednakże z owego integracyjnego doświadczenia własnej podmiotowości-subiektywności nie może wypływać usprawiedliwienie subiektywizmu. Można by raczej zaryzykować stwierdzenie, że jest on pewnym „defektem” w dochodzeniu przez człowieka do samowiedzy. Jest to jednak zjawisko, nad którym można pracować w procesie wychowania, stawiając za cel uzyskanie przez człowieka zdolności aspektowego rozpatrywania zjawisk bez utraty poczucia wewnętrznej światopoglądowej integracji, którą można by nazwać tożsamością.

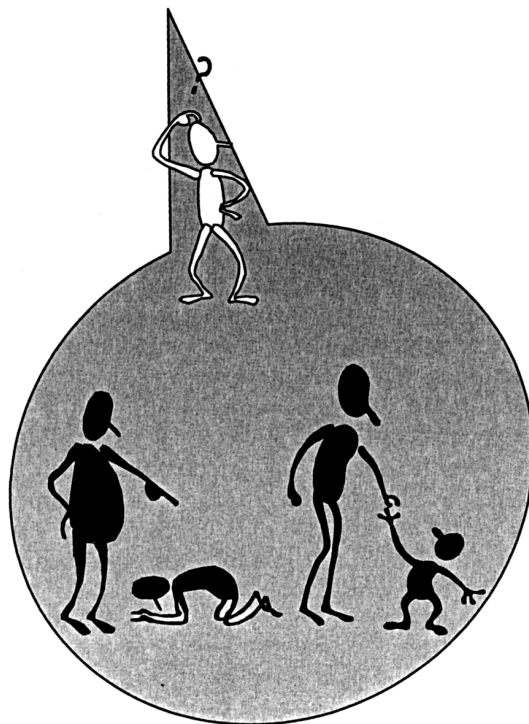
Kontynuując rozważania O.F. Bollnowa, trzeba wyraźnie powiedzieć, że wychowawca jako badacz nie rezygnuje (nawet nie jest w mocy zrezygnować i jest tego świadomy) z własnych, podmiotowych (subiektywnych, lecz niekoniecznie subiektywistycznych) odniesień. Może je nawet ustanawiać przedmiotem studiów przez siebie prowadzonych oraz przenikać myślą powiązania jakie zachodzą pomiędzy nim, jako wychowawcą, a wychowankiem, jako osobami obarczonymi indywidualnymi doświadczeniami, które tkwią w każdym z nich pod postacią splotu uczuć, wyobrażeń ludzi, rzeczy, wydarzeń i wartości, przedstawiając zarazem same sobą radykalnie odrębne jakości. Wychowawca zadaje sobie pytanie, czy jego doświadczenia, które przedstawiają mu się jako odrębna jakościowo całość jego życiowych odniesień i które pragnie rozpoznać-poznać jako pewien, trudny do jednoznacznego uchwycenia układ współzależności kontekstu „świata życia codziennego”, mogą deformować jego postrzeganie ucznia? Wychowawca – w jednej osobie: badacz i uczestnik – powinien zobaczyć rzeczywistość (której sam jest uczestnikiem i badaczem) taką, jaką przedstawia się ona naprawdę, „trzymając się” metodologicznie cały czas „zasady otwartego pytania o człowieka”; zasady, którą w odniesieniu do pedagogiki można przeformułować w zasadę otwartego pytania o sytuację wychowawczą, braną pod uwagę w całej swej złożoności.

Określenie stanowiska badacza, wskazanie jego miejsca, jako podmiotu poznającego sytuację wychowawczą stanowi punkt wyjścia do stosowanej metodologii. Przyjęcie postawy naturalistycznej „wyrzuca” badacza poza obszar badanego przedmiotu. A w przypadku wychowania podmiot badający jest w środku badanego przedmiotu. Jego zadanie polega ponadto na tym, by sam siebie postrzegał jako jej uczestnika we

wszystkich zachodzących w niej zależnościach, by sam siebie uprzedmiotowił. Dochodzi tu wyraźnie do pewnego rodzaju rozdwojenia poznawczego. By móc siebie „zobaczyć” jako przedmiot swych własnych studiów nad sytuacją wychowawczą, wychowawca musi transcendować poza siebie oraz stać się zewnętrznym obserwatorem siebie i własnego sposobu uczestniczenia: myślenia, zachowania, uczuciowego odniesienia itd. Jego uczestniczenie ma sens wtedy, kiedy staje się czegoś uczącym i o czymś go pouczającym doświadczeniem.

Przed nim, jako badaczem wiernym naukowym postulatowi obiektywności prawdy, stoi wręcz karkołomne zadanie. Ma sam siebie uczynić przedmiotem–obiektem poznania. Udało się to chyba w jakimś sensie fenomenologii poprzez wytrwałe dążenie do uzyskania takiego doświadczenia, które odsłania istotę–sens danego fenomenu w całej jego oczywistości i jasności. Odsłania prawdę na drodze słuchania. Nie kreowania, lecz, rzecz by można, wręcz poznawczej kontemplacji, wyciszenia, jakiegoś wewnętrznego wyjścia ku temu, co „podaje” do poznania sama rzeczywistość. Trzeba w tej postawie pozwolić niejako „mówić” sytuacji, trzeba dać się jej wypowiedzieć. Rozpoznawanie w wychowaniu zawsze jest naznaczone aksjologią, a właściwie agatologią: horyzontem dobra wyłaniającego się z doświadczenia, że „czegoś być nie powinno”⁴⁸⁶. Zadaniem człowieka jest jednak sprawdzić, z całą rzetelnością i ryzykiem istniejącym dla samej osoby wychowawcy, czy dobro, które rozpoznaje, odnajduje swą właściwą postać. Powinien jednak przede wszystkim zapytać o siebie. Kim jest jako wychowawca i co wnosi w sytuację samą swoją osobą, jako tejże sytuacji współuczestnik?

⁴⁸⁶ „Tak więc należy wyróżnić dwa rodzaje doświadczeń: doświadczenie agatologiczne i doświadczenie aksjologiczne. Pierwsze jest bardziej podstawowe: odsłania „negatywną” stronę wszystkiego, co nas otacza. Mówi nam: jest coś, czego być nie powinno, świat jest ułudą świata”, J. Tischner, *Spotkanie [w:] Myślenie według wartości, op.cit.*, s. 490.



Rys. 22. Idealny obserwator, który pyta o sens i bezsens **całej** sytuacji wychowawczej, łącznie z sobą jako jej współuczestnikiem

Jak zostało wspomniane wyżej, obecny rozdział jest inspirowany tekstem A. Kępińskiego i w jego kontekście, w celu pogłębienia zagadnienia, będzie przeprowadzona analiza sytuacji wychowawczej. Sam Kępiński porównuje relację lekarz–chory do relacji dorosły–dziecko, zaznaczając, że jest ona nadbudowana na sytuacji ogólnoludzkiej⁴⁸⁷. Zależność i nadzieja wyznaczają wzajemne oczekiwania i zobowiązania⁴⁸⁸. Sprawa charakteru procesu poznania sytuacji wychowawczej staje się kluczowa.

⁴⁸⁷ A. Kępiński, *Swoistość postawy psychiatrycznej* [w:] *Poznanie...*, op.cit., s. 42. Ten znakomity psychiatra i zarazem głęboko refleksyjny humanista pisze: „Postawa jaką przyjmuje psychiatra wobec chorego, jest w swym zasadniczym zrębie identyczna z jego ogólną postawą wobec ludzi. Ta, jak wiadomo, kształtuje się prawie od chwili urodzenia, jej forma zależy od wielu czynników: genetycznych, wpływów emocjonalnych wczesnego dzieciństwa (atmosfera emocjonalna domu rodzinnego, wzajemny stosunek uczuciowy z rodzicami i rodzeństwem), sukcesów i niepowodzeń w pierwszych i późniejszych kontaktach społecznych, zajmowanej roli w grupie, pozycji społecznej, wiedzy o człowieku, zdolności kierowania swymi reakcjami emocjonalnymi, stopnia znajomości siebie itd.”

⁴⁸⁸ Przychodzi też na myśl refleksja ogólniejszej natury, czy aby znowu nie dzieje się tak, że relacją bardziej pierwotną wobec tej lekarz–chory jest relacja: „pajdagogosa”, jako

A. Kępiński pisze, że swoistością kontaktu psychiatry z chorym jest wymaganie utrzymania równowagi pomiędzy dystansem, pozwalającym diagnozować sytuację fachowo, a potrzebą szczerego kontaktu międzyludzkiego – „twarzą w twarz”⁴⁸⁹. Lekarz jednak broni się przed emocjami chorego oraz mogącym zrodzić się po jego stronie poczuciem więzi. Broni się również przed spoczywającą na jego barkach odpowiedzialnością, wynikającą z sytuacji, że jest jedynym, który „wyprowadzi chorego z cierpienia i słabości, przywróci go normalnemu życiu”⁴⁹⁰.

Obciążenie cudzym poczuciem zależności może przerosnąć dyspozycje psychiczne lekarza oraz odłonić pewną niedojrzałość uczuciową. Ucieka on więc w stronę fachowości, „patrzac na chorego okiem fachowca trochę z góry, jak na przedmiot”⁴⁹¹. Poczucie związku z wiedzą akademicką oraz szukanie w niej jedynego oparcia dla swych decyzji zapewnia lekarzowi (przynajmniej w jego mniemaniu) opinię kompetentnego, chroni przed bezpośrednim uczestnictwem w skomplikowanym świecie uczuć pacjenta. Zajęcie pozycji na „piedestale” teorii naukowej czyni z lekarza niewątpliwie obserwatora, z tym, że obserwatora wyobcowanego z sytuacji, w której on sam również uczestniczy i jest jej zasadniczą częścią, warunkującą całość danego zdarzenia. Tym samym lekarz nawet jeśli poddaje obserwacji swoją osobę, to również bada ją „jak fachowiec”, czyniąc z niej rzeczywisty przedmiot–rzecz, kolejny element teorii, broniąc się przed wszystkim, co mogłoby wtargnąć w jego osobowe, autentyczne „Ja”. Taka troska o zbyt staranne i skrupulatne rozdzielenie pomiędzy mną–lekarzem a mną–człowiekiem prowadzi do przywdziewania maski „fachowości”, maski mającej zatuszować najprawdopodobniej brak odwagi w faktycznym doświadczaniu świata uobecnianego również zawodowymi sytuacjami.

Drugą płaszczyzną, w jakiej rozgrywa się stosunek psychiatry do chorego jest płaszczyzna pozioma⁴⁹². Charakteryzuje ją emocjonalna płaszczyzna kontaktu poznawczego, w której człowiek ustawia się wobec drugiego według postaw zbliżenia i oddalenia. Ten typ poznania jest wcześniejszy, aniżeli typ poznania w płaszczyźnie pochyłej, określanej też przez Kępińskiego jako wolicjonalna⁴⁹³. Z racji większego zaangażowania w proces poznawczy uczuć aniżeli woli, w płaszczyźnie tej wzajemne relacje mają charakter podmiotowy. Trzeba zaznaczyć, że właśnie od tej postawy humanistycznej, bezpośredniej i spontanicznej, od subiektywnej postawy uczuciowej równości i wzajemności „ucieka” lekarz w przyrodni-

przewodnika oraz prowadzonego przez niego w świat życia codziennego wychowanek? Że to właśnie ją funduje ów ontologiczny komponent natury człowieka wyrażony tą swoistą międzypokoleniową relacją, jaką jest wychowanie?

⁴⁸⁹ A. Kępiński, *Swoistość postawy...*, *op.cit.*, s. 43–44.

⁴⁹⁰ Tamże, s. 42.

⁴⁹¹ Tamże, s. 43.

⁴⁹² Tamże, s. 44.

⁴⁹³ Tamże, s. 27 i 29.

czą postawę „fachowca,” który obserwuje nieskażony prywatnością, opracowujący, planujący, kierujący, podporządkowujący sobie obserwowany przedmiot–człowieka.

W płaszczyźnie poziomej, aby ta, jako taka, zaistniała musi zostać dopuszczona możliwość obserwacji wzajemnej. Obserwator–lekarz przestaje być panem sytuacji, sam staje się obserwowanym i „wydanym” pacjentowi, jego uczuciom, oczekiwaniom, reakcjom itp. A. Kępiński zwraca uwagę, że:

„psychiatra będąc z wykształcenia przyrodnikiem, z pewną trudnością rezygnuje z pochytej płaszczyzny obserwacji (podmiotu do przedmiotu), która zapewnia mu władanie nad obserwowanym zjawiskiem... Nikt bowiem łatwo z władzy nie rezygnuje”⁴⁹⁴.

Wychowawca z wykształcenia przyrodnikiem nie jest, ale dość chętnie ukrywa się za tą postawą badawczą, ponieważ bezosobowość poznania zmniejsza pole odpowiedzialności. W sytuacji poznania przyrodniczego wychowawca jest w zasadzie poza sytuacją wychowawczą. Jego praca polega na określonych działaniach, jest do nich zredukowana. Wychowawca taki jest skłonny widzieć i analizować sploty wszelkich wydarzeń „przed sobą”, lecz nie „z sobą”. Jego osoba, którą też „pracuje” znajduje się właściwie poza zasięgiem oglądu. A jeśli już, to oglądowi poddawana jest najczęściej sfera behawioralna, a nie cała osoba wraz z jej uczuciowością oraz znamionującym ją doświadczeniem indywidualnym.

Wspomniane przez A. Kępińskiego obie płaszczyzny międzyludzkich stosunków (pochyła i pozioma) są podobnie postrzegane w koncepcjach wychowania autorytarnego i demokratycznego. Jednakże życie stawia przed nauczycielem i wychowawcą zadania o wiele bardziej skomplikowane i w swej istocie paradoksalne aniżeli może to przewidzieć teoria. Rzeczywistość wychowawcza, w którą nauczyciel nieraz zostaje bardziej „wrzucony” aniżeli ją faktycznie kreuje, stawia go w sytuacjach łączenia obu płaszczyzn i jednoczesnego ich wykorzystywania. Poczucie powodzenia podjętych działań, a może też i faktyczne powodzenie zależeć będą również od umiejętności analizy wszystkich elementów sytuacji wychowawczej. Nie znajduje się w wymiarze tej pracy dokonanie w tym momencie bliższej charakterystyki, ani krytyki obu typów relacji. Można tylko odwołać się do autorytetu J. Maritaina, który pisał, że umysł ucznia i sztuka nauczyciela muszą z sobą współgrać, że:

„Nauczyciel naprawdę posiada wiedzę, której nie posiada uczeń”. (...) „Prawo dziecka do bycia wychowywanym wymaga, by wychowawca przedstawiał dla niego autorytet moralny”. Wyraźnie zaznaczona została płaszczyzna pochyła, ale autor również akcentuje, że tym: „co wychowawca powinien respektować nade

⁴⁹⁴ Tamże, s. 22.

wszystko jest wewnętrzne żywotne i aktywne źródło poznania tkwiące w wychowaniu⁴⁹⁵, wskazując „poziomy” charakter relacji (płaszczyznę poziomą).

Dynamikę procesu wychowania charakteryzuje, zgodnie z doświadczaną przez człowieka rzeczywistością, obecność zarówno płaszczyzny pochyłej kontaktu, jak i poziomej. Konsekwentne oparcie swych pedagogicznych działań wyłącznie na jednej z nich prowadzi do patologii, tak jak to się dzieje w przypadku chyba większości ludzkich aktów doprowadzonych do skrajności. Trudność ludzkiego istnienia, a w tym przypadku wychowania, polega na umiejętnej pracy w obszarze obu postaw i ich zarówno dyskursywnym, jak i intuicyjnym wykorzystywaniu w realizowaniu wartości wspierających osobowe dojrzewanie człowieka. By pomóc samemu sobie i zadbać o uczciwość poznawczą, trzeba „udać się” po pomoc do „idealnego” obserwatora. Jest to „ktoś”, kogo tworzy nauczyciel nad samym sobą. Można by powiedzieć, że jest to rodzaj refleksji nadbudowanej nad indywidualnym byciem w świecie. Przedmiotem obserwacji jest jednak cała sytuacja wychowawcza, tzn. oba podmioty tworzące ją: wychowawca i wychowanek oraz to, co dzieje się pomiędzy nimi. Do tego trzeba dodać rozpięty pomiędzy przeszłością i przyszłością kontekst społeczny we wszelkich jego kulturowych przejawach. Na razie jednak, by nie zagubić się w rozmaitych wątkach rozważań, trzeba by opisać, czym charakteryzuje się „idealny” obserwator. Jest on powoływany do istnienia w wyobraźni, jako pewnej realnej przestrzeni myślowej. Powoływany jest ze względu na osobę wychowawcy.

Żyjąc w nurcie zając dnia codziennego, człowiek dostrzega je i obserwuje, ale jakby ze środka samego siebie. Jego relacja ze światem jest wypełniana realizowaniem potrzeb, dzięki którym sprawy dnia bieżącego przepływają w dzień następny, naciskający swą aktualnością. Przypomina to trochę postawę, na którą zwraca uwagę Martin Buber, a która jest specyficzna przede wszystkim dla organizmu zwierzęcia. Otóż obecność zwierzęcia w jakimś środowisku zaznacza się tym, że wybiera ono z otaczającej je rzeczywistości – „w sposób ciągły lub sporadycznie – elementy odpowiadające jego potrzebom życiowym, by konstruować z nich krąg swojego życia”⁴⁹⁶. Zwierzę znajduje się w rewirze określanym jego potrzebami. O człowieku natomiast M. Buber pisze, że jego środowisko to świat, a ten „z konieczności oznacza coś samodzielnego, wychodzącego ze swej istoty poza rewir znajdującego się „w” nim obserwatora”⁴⁹⁷.

Można jednak zapytać, czy i z człowiekiem czasem nie dzieje się coś takiego, że zamiast świata buduje wokół siebie rewir? I że w tym rewirze życia codziennego znajduje się również praca, praca wokół nadziei dru-

⁴⁹⁵ J. Maritain, *Dynamika wychowania* [w:] *Wychowanie na rozdrożu, op.cit.*, s. 28–29.

⁴⁹⁶ M. Buber, *Pradystans i relacja* [w:] *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992, s. 127.

⁴⁹⁷ Tamże. Ten aspekt zostanie rozszerzony przy okazji studiów nad szacunkiem.

giego człowieka?⁴⁹⁸ Nie chodzi przy tym o merytoryczne rozstrzygnięcia i wybory, lecz o postawę, o sposób odniesienia do rzeczywistości, o intencję oraz będący jej konsekwencją sposób poznawania. Czy aby organizacja dnia powszedniego poddana współczesnym zjawiskom ekonomicznym, społecznym i politycznym nie „wpycha” człowieka w rewiry, skrupulatnie przez niego wypełniane zawsze jakimś własnym interesem, a nie bezinteresownie? Czy takim rewirem nie staje się czasem klasa szkolna lub, ogólniej mówiąc, sytuacja wychowawcza, w której nauczyciel znajduje się jak „pestka w łupinie owocu”⁴⁹⁹ i z tej perspektywy ją wartościuje, ocenia? Zaś jego relacje z wychowankiem zasadzają się na dynamice wynikającej bardziej z samej jego obecności cielesnej niż intencjonalności duchowej, której źródłem jest wolna wola? M. Buber pisze dalej, że:

„Chodzi mi jedynie o to, że zwierzę dlatego nie zna stanu relacji, że nie może wejść w relację do czegoś, co nie zostało odsunięte i postrzeżone jako będące w sobie (...) człowiek jest w świecie – lub przynajmniej może być – jak gość na wielkiej budowie, do granic której nigdy nie jest w stanie dotrzeć, lecz którą zna, jak zna własny dom: ponieważ zdolny jest ogarnąć całość budowy jako takiej”⁵⁰⁰.

Człowiek ma możliwość dystansowania świata i siebie. Dystans prowadzi do takiego rodzaju oglądu, w którym człowiek wyraża swoją relację wobec czasu i przestrzeni oraz może sobie wyobrazić świat jako istniejący bez niego, wyłączony poza jego bezpośredni interes. Czy może tak też wyobrazić sobie siebie, w całym różnorodnym kontekście wydarzenia, w którym sam uczestniczy? Udzielając odpowiedzi pozytywnej, należy zaznaczyć, że nie jest to jednak przedsięwzięcie tak proste w realizacji, jak oczywiste wydaje się w opisie. A. Kępiński zaznacza, że praca psychiatryczna jest zarazem pracą charakterologiczną⁵⁰¹ – m.in. właśnie ze względu na wypracowywanie w sobie, we własnym sposobie myślenia, „idealnego obserwatora”. Próbując ogarnąć „całość budowy”, jaką przedstawia sytuacja wychowawcza, wychowawca musi podjąć próbę ogarnięcia poznaniem również i siebie, jako istotny, zarazem sprawczy oraz służebny jej czynnik⁵⁰². Nauczyciel zanim wejdzie w relację ze światem, z drugim człowiekiem musi spełnić warunek potwierdzający autentycz-

⁴⁹⁸ Zob. J. Tischner, *Wychowanie* [w:] *Etyka solidarności*, op.cit., s. 74.

⁴⁹⁹ M. Buber, *Pradystans i relacja* [w:] *Ja i Ty...*, op.cit., s. 128.

⁵⁰⁰ Tamże, s. 129 i 128.

⁵⁰¹ A. Kępiński, *Swoistość postawy psychiatrycznej*, s. 57. Do szkolenia charakteru przynależy według tegoż autora sztuka „opanowywania się”: „Tak ważna w życiu codziennym kultura uczuciowa nie polega na (...) hamowaniu własnych reakcji emocjonalnych człowieka, lecz na zmianie postaw emocjonalnych, do czego potrzebna jest zarówno znajomość siebie, jak i umiejętność wczucia się w drugiego człowieka. Tego typu *opanowanie* jest zupełnie czym innym niż opanowanie polegające na hamowaniu swej ekspresji emocjonalnej”.

⁵⁰² J. Maritain, *Dynamika wychowania* [w:] *Wychowanie na rozdrożu...*, op.cit., s. 29.

ność ewentualnej relacji – uznać obecność świata nie tyle poza własną obecnością w ogóle, co poza własną interesownością⁵⁰³.

Odrębne i odosobnione istnienie obu płaszczyzn międzyludzkiego kontaktu niesie możliwość patologii. Zamknięcie w rewirze grozi w przypadku każdej skrajności. Wydaje się jednak, że bliższa „idealnemu obserwatorowi” jest płaszczyzna pochyła, ponieważ dąży on do poznania obiektywnego, które wydaje się właściwą drogą w poznawaniu prawdy. Ale prawdy o przyrodzie. Czy też o człowieku? Pragnienie opanowania świata, oswojenia go poprzez zdystansowane, nieangażujące osobowo obserwatora badanie leży u podstaw poznania przyrodniczego⁵⁰⁴. To jednak pozostaje w dysonansie z poznawaniem uczuć, powstawaniem więzi, pracą własną osobowością. Jedynym wyjściem jest zachowanie obu postaw „naraz”. To może pozwolić na utrzymanie psychicznego i duchowego kontaktu z wychowankiem, przy jednoczesnym oglądzie siebie i drugiego.

„Idealny” obserwator, którego człowiek buduje nad swym spontanicznym byciem w świecie jest zarazem kimś „noszonym” w sobie samym. Nie przesądza on, lecz raczej stara się wszelkie sądy i przesady, które są zrośnięte z rewirem codziennych interesów człowieka, uczynić przedmiotem metodycznego wątpienia, po to, aby nie przyjmować ich bezrefleksyjnie, jak coś, co zostało przez niego wchłonięte – tak jak gąbka wchłaniająca wilgoć. Człowiek–wychowawca nieraz jest tak nasiąknięty przyzwyczajeniami i przedrozumieniami, że nie zauważa ich despotyzmu. Nasiąknięty jest też wiedzą teoretyczną, fachową lub moralizatorską, które, jeśli stanowią jedyny horyzont interpretacji, to nawet zanim jeszcze zdeformują prawdę ludzką–dziecięcą rzeczywistości, zignorują ją i zlekceważą. Natomiast klasyczna definicja prawdy mówi przecież wyraźnie o potrzebie zgodności sądu z rzeczywistością, a nie odwrotnie. Tego powinien się trzymać idealny obserwator. Wiedza jest czymś, co rozszerza horyzont rozumienia, ale nie jest jedynym jego kryterium. Wychowawca nie może ani na moment przestać być autentycznym uczestnikiem sytuacji. Jego autentyzm jest w jakimś sensie porównywalny do autentyzmu gry świetnego aktora. Bardzo odmienna jest jednak scena, a dramatu nie można odwołać z powodu niedyspozycji aktorów. Uczestnictwo poddawane umiejętnie prowadzonej refleksji staje się źródłem wiedzy o istocie–sensie zachodzącej sytuacji. Zaś dostęp do owej istoty uzyskuje właśnie idealny obserwator. On na przykład umożliwia podjęcie odpowiedzialności oraz działanie zgodne z jej wymaganiami. Dzieje się tak, ponieważ to właśnie on posiada pełną świadomość przedmiotu, co do którego ma zostać podjęta decyzja. „Idealny” obserwator stoi też na straży wolności, ponieważ dzięki jego obecności człowiek–nauczyciel może wyhamowywać swe pragnienia opanowywania i oswajania świata, wciągania innych

⁵⁰³ Zagadnienie to zostanie raz jeszcze podjęte przy okazji omawiania szacunku.

⁵⁰⁴ A. Kępiński, *Poznanie chorego*, *op.cit.*, s. 16.

w krąg interesów własnych, które mogą być własne również wtedy, gdy są deklarowane jako interesy drugih. To jednak trzeba umieć zobaczyć, a tę umiejętność z kolei chceć ćwiczyć.

Jakkolwiek „idealnego” obserwatora można przedstawić dość żartobliwie (rys. 22), to z etyczno-metodologicznego punktu widzenia sprawa jest niezwykle istotnej wagi, zważywszy, że rozumienie sytuacji wychowawczej ściśle wiąże się z jej doświadczaniem. Człowiek doświadcza bowiem w tym przypadku tego, co *jakoś* rozumie w całościowym procesie poznawania. To, co jest przez niego poznawane jest zarazem *jakoś* rozumiane i w jakiś sposób – jemu swoisty – doświadczane. Doświadczanie poznawanego staje się więc drogą (zgodnie z niemieckim tłumaczeniem *erfahren* – przemieszczać się, przebywać drogę⁵⁰⁵), którą przebywa człowiek-wędrowiec⁵⁰⁶ szukający prawdy i sensu sytuacji, w której jest i wobec której jest. Doświadczanie czegoś naprawdę polega na dotykaniu, przystawaniu do prawdy. Doświadczanie jakiejś sytuacji, której człowiek jest uczestnikiem mogłoby więc zostać zrozumiane dopiero wtedy, kiedy człowiek przystanąłby przy jej (sytuacji) prawdzie. To „przystawanie” nie ma jednak charakteru pasywnego. Wręcz przeciwnie. B. Baran we wstępie do *Prawdy i metody* H.-G. Gadamera, podkreślając aktywny charakter procesu rozumienia, pisze właśnie tak:

„(...) istota skończona może się kierować do świata, doświadczać go i rozumieć, *erfahren* i *verstehen*, przejeżdżać i przystawać. (...) Rozumienie jako *ver-stehen*, przystawanie do sensu, jaki dobiega od tradycji, przylega najściślej wtedy, gdy przystaje na przejeździe samej rzeczy”⁵⁰⁷.

Rozumienie sytuacji wychowawczej byłoby więc warunkowane jej doświadczeniem prawdy, jakie nosi w sobie człowiek ją poznający. Ale doświadczenie to nie jest człowiekowi dane, można powiedzieć, „za darmo”. Musi on je wypracowywać w określonym, metodologicznym trudzie, za który „płaci” sam sobą, swoją energią, zaangażowaniem. By uzyskać prawdę interesującej wychowawcę sytuacji, musi niejako sam siebie dać w zastaw. Tego wymaga prawdziwe uczestnictwo, w które wpisany jest również proces poznawania.

Co jednak tak naprawdę znaczy „moje” doświadczenie prawdy? Znowu natrafiamy na problem subiektywizmu i subiektywności. Niewątpliwie w przypadku „idealnego obserwatora” wspomniany wcześniej personalistyczny typ rozumienia człowieka jest skierowany ku rozumieniu człowieka w samym sobie, ale w niniejszym przypadku pole jego badań musi zostać rozszerzone o bycie w świecie, a przede

⁵⁰⁵ Zob. rozdz. nt. doświadczenia naturalnego a wychowania, jak również K. Ablewicz, *Doświadczenie naturalne podstawą pedagogiki «per se»*, *op.cit.*

⁵⁰⁶ Zob. J. Rutkowiak, „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995.

⁵⁰⁷ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, *op.cit.*, s. 13.

wszystkim: bycie wobec drugiego (dziecka) w sytuacji wychowawczej. Człowiek dorosły w procesie wychowania jest więc skazany nie tylko na bycie sobą – w sensie osobą, lecz zarazem jest skazany na przyglądanie się temu byciu. To „skazanie epistemologiczne” wynika z przykazania dobra. Ethos po raz kolejny uprzedza Logos⁵⁰⁸, jest konsekwencją samego sensu wychowywania⁵⁰⁹. Człowiek stawałby się tak, jak zakłada K. Wojtyła: „naocznym świadkiem siebie samego...”⁵¹⁰, ale zarazem byłby, jako wychowawca, naocznym świadkiem cudzego stawania się Człowiekiem. I to świadkiem zaświadcającym. A świadek „zaświadcający” to taki, który dopełnia ze swej strony wszelkich starań, by prawda sytuacji mogła zostać potwierdzona. Ta z kolei potwierdzana jest czynem wyrażanym poprzez bycie *w* sytuacji i zarazem *wobec* kogoś w tej-że sytuacji. Najpierw jednak musi ją poznać. W tym procesie poznawania staje się ważne dla „idealnego” obserwatora zadanie odsłonięcia zarówno własnych dyspozycji emotywnych, własnych odczuć świata, jak i własnych jego „czuć”. To samo dotyczy osoby dziecka. Jego emotywność też trzeba poznać, trzeba też nauczyć się ją rozpoznawać oraz dziecko nauczyć je rozpoznawać w sobie, by mogło ono samo nauczyć się z nią pracować. By stała się ona przedmiotem pracy woli, świadomej swych dążeń już na poziomie właśnie pełnej świadomości procesu własnego samowychowania.

II.B.7. Urzeczywistnianie wartości: pomiędzy ideami a rzeczywistością

II.B.7.1. Urzeczywistnianie a doświadczanie wartości

Człowiek staje wobec świata wartości, który go wzywa do ich urzeczywistnienia⁵¹¹. To urzeczywistnianie odbywa się najpierw w indywidualnym, subiektywnym, psychiczno-duchowym akcie wewnętrznego spo-

⁵⁰⁸ Zob. rozdz. II.B.4.3 nt. odpowiedzialności pedagogicznej interpretowanej według filozofii E. Levinasa.

⁵⁰⁹ Zob. rozdz. I.A.1 na temat sensu pedagogiki.

⁵¹⁰ K. Wojtyła, *Podmiotowość i »to co nieredukowalne« w człowieku*, por. też rozdz. II.B.3.4 nt. osobowego „Ja”.

⁵¹¹ Piszą o tym i J. Tischner, i D.v. Hildebrand [w:] *Wobec wartości...*, *op.cit.* Zagadnieniu przekazu wartości poświęcono IV tom *Edukacji aksjologicznej* pod red. K. Olbrycht, zatytułowany *Wybrane problemy przekazu wartości*, Katowice 1999 oraz też: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu...*, rozdz. II, *Wychowanie do wartości i wartościowania*, Katowice 2000.

tkania człowieka z wartościami istniejącymi obiektywnie. „Idealny obserwator” ma pomóc temu spotkaniu, dlatego jego kształcenie jest tak ważne dla procesu wychowania, który polega – jakby tego nie ujmować – na jakimś „przekazie” – nawet jeśli jest to tylko „pokaz”, to jako jego efekt ma nastąpić przejście przez wychowanika wartości, o które chodzi wychowawcy. Przynajmniej w intencjonalnej „części” wychowania. Odnosi się to zarówno do osobowego „Ja” dorosłego, jak i osobowego „Ja” dziecka. I ono prowadzi wewnętrzne „rozmowy ze światem wartości”, starając się go jakoś pojąć i ułożyć w zharmonizowaną całość podtrzymującą sens życiowego doświadczenia, stającego się zarazem aksjologiczną podwaliną jego przyszłości. W drugiej niejako kolejności człowiek urzeczywistnia wartości za pośrednictwem czynów, jako ich świadectwa⁵¹².

Główny problem aksjologiczny w pedagogice dotyczy jednak nie tyle samej wiedzy o wartościach, co raczej sposobu ich przekazu. Wiedzą o... zajmuje się etyka, jako nauka filozoficzna, teoretyczna dostarczająca całe spektrum możliwych hierarchii i pryncypiów porządkujących świat. Problemu pedagogicznego nie rozwiązuje również sama pedagogika normatywna, mówiąca o tym, co wychowanek powinien. Ona zabezpiecza fundament, określa cel, uzmysławia kierunek, nie rozwiązuje jednak problemu, ponieważ jest on uwarunkowany nie tyle poziomem wiedzy i świadomości dotyczącej powinności, czyli kondycją pedagogiki normatywnej, co postawą człowieka. A ta jest zawisła od sposobu jego istnienia w świecie i wśród ludzi. Problem pedagogiczny tkwi w metodologicznym „*jak?*”⁵¹³, które skupia w sobie przede wszystkim zawiłości pedagogiki, jako nauki doświadczalnej oraz nauki praktycznej. Wydaje się, że w sytuacji „przekazu wartości” może być pomocna właśnie metoda fenomenologiczna, ułatwiając odpowiedź na pytanie: jak znaleźć owo tajemne przejście od wiedzy i opisu świata wartości, tak obrazowo i sugestywnie przedstawianego w pismach filozoficznych; od wiedzy, którą jako wychowawca próbuję przekazać wychowanekowi – i słowem, i własną postawą – do tej sfery wolnego zrozumienia w dojrzewającym psychicznie i duchowo człowieku, która pozwoli mu te wartości dostrzec, przyjąć i traktować jak „własne”?

W rozdz. II.B.5 zostały przedstawione dwa sposoby istnienia wartości. W niniejszej pracy przyjąłam założenie, że istnieją one obiektywnie i są realne. Dla uzupełnienia oraz wprowadzenia w problematykę urzeczywistniania wartości warto przytoczyć pogląd W. Stróżewskiego⁵¹⁴, który, podążając za autorytetem R. Ingardena, zastrzega, iż dokładne zdefiniowanie „realności” jest bardzo trudne i właściwie nie wiadomo jakimi sło-

⁵¹² Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, za: J. Galarowicz, *Człowiek jest osobą...*, op.cit., s. 102–106.

⁵¹³ W. Stróżewski, *O stawianiu się człowiekiem* [w:] *W kręgu wartości*, op.cit., s. 37.

⁵¹⁴ W. Stróżewski, *O urzeczywistnianiu wartości* [w:] *W kręgu wartości*, op.cit., s. 57.

wami to uczynić. Można, zgodnie z metodą opisu fenomenologicznego, próbować dojść do tegoż fenomenu w sposób negatywny, to znaczy opisywać jego swoistość, ukazując czym owa „realność wartości” nie jest. Autor ten ujmuje to w następujący sposób:

„Wartości nie są (więc – przyp. aut.) w tym sensie realne, w jakim realny jest prąd elektryczny przepływający przez drut, ani w tym sensie realne jak realny jest np. gniew ludzki czy zachwyt, ale też wcale nie są tylko intencjonalnymi odpowiednikami naszych uczuć, pożądań, pomysłów czy ocen. Trzeba by tu szukać jakiejś drogi pośredniej, jakiegoś odmiennego *modus existientiale* (...)”⁵¹⁵.

Bardziej profesjonalne badania nad sposobem istnienia wartości trzeba pozostawić filozofom. Dla niniejszych rozważań ważne jest to, że realność wartości daje człowiekowi znać, że informuje go o sobie w jakiś szczególny sposób, również wtedy, gdy nie przeczyta o niej w książkach. Realność wartości jest doświadczana bez względu na stopień ich świadomości i odciska się jak pieczęć na kolejnych chwilach ludzkiej egzystencji – również bez względu na wiek podmiotu doświadczającego. Realność wartości – ich określonych jakości – uderza człowieka z całą bezkompromisowością i nieuchronnością. Podobnie jak doświadczenie istnienia obiektywnego świata wartości. Bez względu na to, ilu jest ludzi uczciwych, czy też jak długo uczciwość nie istniała pomiędzy ludźmi jako wartość wzajemnie obowiązująca, pozostaje uczciwość idea, która niespełniona sprawia, że człowiek po doświadczeniu oszustwa (nawet jeśli przygotowuje odwet) będzie jej szukał, za nią tęsknił i pragnął urzeczywistnić⁵¹⁶.

W tym miejscu należy wskazać dwie sprawy, niezwykle istotne dla procesu wychowania (oraz kształcenia). Mianowicie rozróżnić pomiędzy wiedzą o wartościach, jak również wiedzą o możliwościach i zakazach ich realizacji, precyzowanych przez normy oraz zasady postępowania, a faktycznym realizowaniem idei wartości w rzeczywistości – tu interesującej nas rzeczywistości wychowawczej. Istota urzeczywistniania wartości tkwi bowiem w ucieleśnianiu jej idei. To faktycznie tak, jak ze Słowem, gdy stało się Ciałem. W. Stróżewski zaznacza, że już samo mówienie o urzeczywistnianiu wartości przesądza o tym, że one w jakiś sposób istnieją, „co więcej, że »wchodzą« niejako w rzeczywistość, w której mogłoby ich nie być”⁵¹⁷. Oznacza to, że wartości istnieją w jakiś szczególny, trudny do rozpoznania przez człowieka sposób, ale zarazem, są dostępne jego „ziemskiemu”

⁵¹⁵ R. Ingarden, *Wykłady z etyki*, s. 337, za: W. Stróżewski, *O urzeczywistnianiu...*, [w:] *W kręgu...*, *op.cit.*, s. 57–58.

⁵¹⁶ Zob. też J. Tischner, *Etyka wartości i nadziei* [w:] *Wobec wartości*, *op.cit.*, s. 68–69.

⁵¹⁷ W. Stróżewski, *O urzeczywistnianiu...*, *op.cit.*, s. 58.

poznaniu dzięki tkwiącej w nich możliwości urzeczywistniania, czyli – mówiąc metaforycznie – „przybierania twarzy”⁵¹⁸.

Przeanalizować to trzeba nieco wnikliwiej. Słowo–Logos⁵¹⁹ odsyła do wypływającej z nich mądrości, wiedzy, do studiów, rozprawiania o czymś, co może być powinno, lecz co tak naprawdę jeszcze nie istnieje. I faktycznie, gdy głębiej zreflektować proces urzeczywistniania wartości, to najpierw wychwytuje się to, iż wartości tej jeszcze nie ma, że o tę właśnie wartość rzeczywistość ma zostać dopiero wzbogacona⁵²⁰. W pedagogice konsekwencją tego jest nieraz towarzyszące wychowawcy przekonanie, że obecna chwila dziecka jest tylko przejściowa (bo przecież dzieciństwo mija), bez względu na to, czy jest to chwila dobra czy zła, czy dziecko realizuje jakąś wartość pozytywną czy negatywną, jest jakby czymś, co mija, lecz nie pozostawia śladu. Albo taki tylko, który leży w naszych intencjach. To przekonanie jest zgubne, ponieważ ignoruje tajemnicę ludzkiego bytu, tajemnicę powstawania aksjologicznej struktury człowieka w jego osobowym „Ja”. Często dominuje w takich sytuacjach sposób myślenia reprezentujący w wychowaniu autorytaryzm i lekceważenie, w których ujęciu człowiek niedorośli, to jeszcze nie–człowiek⁵²¹. To dopiero Coś (bo często jeszcze nie Ktoś), Co do „człowieczeństwa” powinno dorosnąć i na jego przywileje zasłużyć. W wychowaniu przerzucenie punktu ciężkości na oczekiwany efekt końcowy niejednokrotnie jest związane z bagatelizowaniem chwili obecnej i ponoszeniem przez wychowawcę pełnej odpowiedzialności za to, co czyni wobec dziecka „tu i teraz” oraz za konsekwencje tego, co się właśnie pomiędzy nimi wydarza. Często w takich chwilach zlekceważona zostaje podstawowa zasada etyczna: „dobre środki do dobrego celu”⁵²², a dominuje przekonanie, że

⁵¹⁸ Po tę metaforę sięga J. Tischner w *Etyce wartości...* pisząc: „Człowiek otrzymał istnienie jako zadanie dla siebie. Człowiek ma moc nadawania sobie lub odbierania twarzy. Jest najpierw jakąś nieokreślonością, jakąś niewiadomą (...). W pewnym momencie życia człowiek odkrywa je (wezwanie – przyp. aut.) i wtedy staje nagle wobec świata wartości. Widzi drugiego, jak przedtem, ale wie, jak nigdy dotąd, że może przybliżyć się lub odejść (...). Ma wybór. Waży się w nim jego losy”, *op.cit.*, s. 58.

⁵¹⁹ Logos (gr. słowo, mowa, myśl, rozum), *Praktyczny słownik biblijny*, Warszawa 1995, s. 674–675.

⁵²⁰ W. Stróżewski, *O urzeczywistnianiu...*, *op.cit.*, s. 58–59.

⁵²¹ Dla przykładu kilka fragmentów z tekstów J. Korczaka: „Leniwi nie chcemy szukać piękna w dniu dzisiejszym, aby przygotować się na dostojne przyjęcie jutrzejszego poranku: jutro samo ma przynieść natchnienie (...). Gdy wreszcie jest już jutro, czekamy na nowe. **Bo zasadniczy pogląd: dziecko nie jest, a będzie, nie wie, a będzie wiedziało, nie może, a dopiero będzie mogło.** (...) Dla jutra lekceważy się to, co je dziś cieszy, smuci, dziwi, gniewa, zajmuje. Dla jutra, którego ani rozumie, ani ma potrzebę rozumieć kradnie się lata życia (...). **I dziecko myśli: »Jestem niczym«.** Czymś dopiero **są dorośli. Już jestem trochę starsze nic.** Ale niech tylko dorosnę...”, J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. I, Warszawa 1984, s. 127–128, (wytyśzczenia moje).

⁵²² Zob. J. Tischner, *Etyka wartości...*, *op.cit.*, s. 80–87.

dobry cel usprawiedliwia złość, zniecierpliwienie, brak uwagi, podniesiony ton, ironię, szantaż, zastraszenie czy uderzenie itd.

Wiedza o wartościach, jaką dysponują (choć w różnym stopniu i jakości) wychowawcy, wiąże się w ich pracy, niestety, ściśle z moralizowaniem. Polega ono na tym, że jakkolwiek osoby wychowujące (rodzice, nauczyciele, duszpasterze, czy niekiedy o pedagogicznych aspiracjach np. politycy) wiedzą, co być powinno, lecz ich jedynym odniesieniem do tego co jest, a co stanowi pierwszoplanowy przedmiot ich pracy, jest ignorancja wobec realności zjawisk życia codziennego. Brak uważności wobec powszedniej egzystencji człowieka oraz brak umiejętności przeprowadzania pogłębionych interpretacji drobnych nieraz wydarzeń, budujących jednak niczym kolejne cegiełki, gmach doświadczeń aksjologicznych dziecka pozostawia wychowawcy tylko jedną drogę, która w jego mniemaniu jest słuszna i do której jest on uprawniony (czy też sam siebie upoważnia), z racji tego iż to on wie, co być powinno – do pouczania; moralizowania.

By wartości mogły zostać zrealizowane, potrzebna jest pewna zdolność, lub inaczej – wrażliwość na konkret tej jednej jedynej, niepowtarzalnej sytuacji, wrażliwość, którą J. Tischner określa jako poczucie rzeczywistości⁵²³. Ono zatrzymuje człowieka w obrębie danej sytuacji, za każdym razem wyjątkowej, której jest on rzeczywistym uczestnikiem, (to znaczy uczestnikiem zobowiązanym) i dyscyplinuje tym razem człowieka–wychowawcę do pracy rozpoznawczej. To znaczy, że ma on sobie zadać pytanie: co trzeba uczynić „tu i teraz” ze względu na tego oto człowieka, w tym oto splocie zdarzeń⁵²⁴, który stara się przeniknąć ze względu na ich sensowe lub bezsensowe aksjologicznie powiązania. Wiedza o porządku wartości i warunkach jego sensowności jest w tym momencie horyzontem odniesienia, dzięki któremu możemy w ogóle dostrzec obiektywną wartość. Jednak dopiero dzięki poczuciu rzeczywistości spostrzegamy tę wartość (lub jej brak) w danej sytuacji i wtedy imperatywne, lecz właśnie nie do końca sprecyzowane poczucie powinności uczynienia czegoś uzupełniamy działaniem odpowiadającym na pytanie: jak tę wartość zrealizować?

„Nie wystarczy samo »nie zabijaj«, jeżeli człowiek nie zobaczy, co konkretnie trzeba zrobić, żeby uratować życie. Nie wystarczy »kochaj bliźniego«, jeśli nie wiadomo, kto jest naszym bliźnim”⁵²⁵.

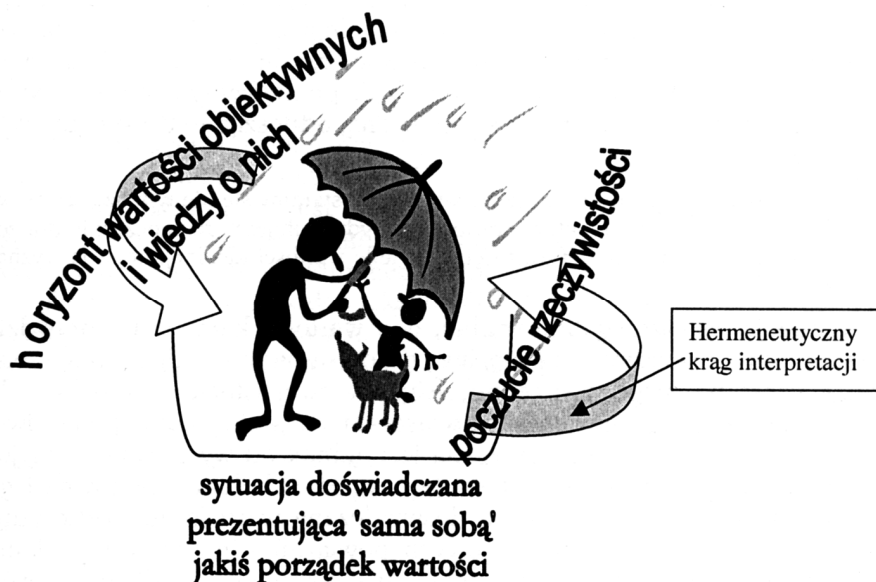
W urzeczywistnianiu świata wartości istota sprawy zawiera się w tym, aby, jak pisze dalej J. Tischner: **„wartość idealna przenikała we wła-**

⁵²³ Tamże, s. 69.

⁵²⁴ Por. poglądy M.J. Langevela na temat sytuacji wychowawczej oraz jej poznawania w I.A.4.3.

⁵²⁵ J. Tischner, *Etyka wartości i nadziei* [w:] *Wobec wartości*, op.cit., s. 69–70.

ściwy konkret⁵²⁶. Samo tylko to sformułowanie powinno stać się motywem przewodnim szczegółowych interpretacji pedagogicznych, w związku z mylnym nieraz rozpoznaniem tego, jaka to wartość i w jaki sposób winna być zrealizowana w konkretnej sytuacji, ze względu na podstawową zasadę wychowawczego postępowania, jaką jest wspieranie rozwoju dziecka i zapobieganie jego destrukcji. Problem bowiem tkwi przede wszystkim w umiejętności właściwego rozpoznania wartości, co jest warunkowane wiedzą o wartościach i poczuciem rzeczywistości, ale również i emotywno-intelektualną intuicją oraz umiejętnością prowadzenia przez siebie całego procesu rozumienia danej sytuacji.



Rys. 23. Hermeneutyczny krąg interpretacji aksjologicznej: od horyzontu wiedzy do poczucia rzeczywistości, poprzez doświadczenie samej sytuacji

Niezwykle trudno jest jasno sprecyzować to, co składa się na „poczucie rzeczywistości”⁵²⁷. Niewątpliwie zawiera ono w sobie intuicyjne wyzucie (moralną wrażliwość) nie tylko hierarchii świata wartości, ale jest też kierowane przekonaniem o jego sensowności. Z pewnością zawiera ono wiedzę czerpaną z własnego doświadczenia życia, filtrowaną własną indywidualnością i subiektywnością. Ale ważne jest też, by zwrócić uwa-

⁵²⁶ Tamże, (wytłuszczenia moje). Każdy z tych „elementów” stanowi odrębny, skomplikowany fenomen wymagający wnikliwego opisu.

⁵²⁷ Sam autor określenia, J. Tischner, nie charakteryzuje go bliżej. Podaje jednak przykład miłosiernego Samarytanina i jego kolejnych uczynków, chcąc w ten sposób czytelnika naprowadzić na doświadczenie źródłowe „miłości bliźniego”, *Etyka...*, *op.cit.*, s. 62–63 i 66.

gę na to, iż „poczucie rzeczywistości”, czyli tego, co trzeba sensownie uczynić „tu i teraz” wymaga również profesjonalizmu i jest przez fachową znajomość rzeczy w istotny sposób wzmacniane. W przypadku wychowawcy będzie to profesjonalna wiedza pedagogiczna, zdobywana nie przypadkowo, lecz systematycznie w ciągu lat studiów, oparta na wynikach badań poszczególnych nauk szczegółowych i uniwersalnych oraz ich interpretacji z perspektywy pytań antropologii *pedagogicznej*⁵²⁸.

Pozostając jednak w obrębie badań pedagogiki *antropologicznej*, należy przyjrzeć się bliżej zagadnieniom wartościowania i oceniania, które są nieomal „piętą Achilleśa” praktyki wychowawczej i edukacyjnej⁵²⁹. Korzystając dalej z badań fenomenologicznych W. Stróżewskiego, trzeba zwrócić uwagę na różnicę pomiędzy sądami wartościującymi a oceniającymi. Warto więc umieć rozróżnić pomiędzy tym, co jest wartościowaniem danego fenomenu a jego oceną, odnosząc to do sytuacji wychowawczej.

„Wartościowanie (...) zaczyna się wtedy, gdy staramy się nie tylko zdać sprawę z właściwej danemu obiektowi wartości, ale gdy usiłujemy równocześnie dotrzeć do indywidualnej istoty tej wartości, w świetle wartości idealnej, która ją wyznacza”⁵³⁰.

Sytuacja jest szczególnie trudna, gdy wartość, która jest wprawdzie przez podmiot przeżywana i możliwa do opisania w swych skutkach oddziaływania na niego, jest jednocześnie w swej istocie niemożliwa do zrelacjonowania i „ustawienia we właściwej, co więcej jedynej właściwej dla niej hierarchii”⁵³¹. Tu wymagana jest jednak od wychowawcy znajomość idealnego porządku wartości (np. wg M. Schelera) i ponowne jego przeanalizowanie ze względu na doświadczaną wartość oraz odkrycie jej należnego miejsca oraz sensowych powiązań z innymi wartościami. Ważny jest tu moment odkrywania, **nie** kreowania. W ten sposób uzyskuje się perspektywę, dzięki której można prowadzić dalsze analizy wartościujące dany konkret.

„Wartościowanie zakłada więc dwa czynniki: a) zdanie sprawy z charakteru wartości „ucieleśnionej” w danym przedmiocie, b) dotarcie do istoty owej wartości zgodnie z istotą wartości idealnej, której jest realizacją. (...) **Prawdziwość sądu wartościującego zależy od tego, czy zdołaliśmy właściwie odczytać obiektywną wartość przedmiotu i dotrzeć do jej istoty oraz adekwatnie to wyrazić w odpowiednich pojęciach**”⁵³².

⁵²⁸ Tym zagadnieniom została poświęcona cz. I.

⁵²⁹ Pojęcie „edukacji” zawężam do procesu, który w dominujący sposób jest nastawiony na realizację wartości poznawczych (nie wykluczając oczywiście etycznych, które np. znacząco warunkują dobór treści edukacyjnych).

⁵³⁰ W. Stróżewski, *Wartościowanie a ocena*, „Znak”, nr 130, Kraków 1965, s. 462.

⁵³¹ Tamże.

⁵³² Tamże.

Potrzebna tu będzie oczywiście umiejętność opisu określonej sytuacji, ze względu na „ucieleśniane” wartości idealne. W tym miejscu pożądane jest właśnie przyjęcie postawy fenomenologicznego oglądu (*epoché* wraz z „idealnym obserwatorem” i rozumieniem rzeczowym–sensownym) oraz stosowanie opisu fenomenologicznego, w celu zapobieżenia pochopnym ocenom⁵³³.

Ocenianie jest procesem zgoła odmiennym od wartościowania, bowiem:

„(...) odwołuje się zawsze do pewnych kryteriów (np. skali wartości) zewnętrznych w stosunku do tego porządku, którego realizację stwierdza się w sądzie wartościującym”⁵³⁴.

W procesie oceniania ma miejsce zamierzona interpretacja według czegoś, co nie przynależy bezpośrednio do swoistości badanego fenomenu wychowawczego. To jest właśnie to zewnętrzne „powinno być tak a tak”, które stawia wymagania i żądania, nieraz bez respektu dla wartości swoistej danemu fenomenowi. Pomijanie opisu wartościującego, dzięki któremu odkrywana jest wartość istnienia jako takiego oraz wartość jego *modi* prowadzi do moralizowania, a w konsekwencji do legalizmu wychowawczego – indywidualnego i społecznego⁵³⁵. Zjawisko to polega na obecności w życiu człowieka dwóch światów wartości, wzajemnie z sobą nie tyle konkurujących, co się interesownie „układających” – a to można uznać za porażkę pracy pedagogicznej.

Sąd wartościujący powinien więc poprzedzać sąd oceniający, ponieważ to jego trafność jest warunkiem adekwatności oceny, przy założeniu jeszcze odpowiedniości stosowanych w ocenie kryteriów. Różnica pomiędzy oboma rodzajami sądów zasadza się na tym, że:

„(...) w przypadku sądów wartościujących chodzi nam tylko i wyłącznie o »oddanie sprawiedliwości« tej oto czy tamtej wartości, wedle kryteriów, które ona sama wyznacza i których ze swej istoty się domaga. W przypadku sądów oceniających »przykładamy« do tej wartości kryteria inne, starając się zbadać, czy i im ona sprosta, czy nie”⁵³⁶.

W praktyce pedagogicznej zarówno wychowawczej, jak i edukacyjnej stosowane są dość powszechnie przede wszystkim sądy oceniające, które, reprezentując wymagające spełnienia normy i oczekiwania społeczne, zupełnie pomijają fundament, na którym indywidualna ocena dziecka

⁵³³ Na aspekt jak najdłuższego powstrzymywania się od sądów oceniających zwraca uwagę np. S. Kunowski w artykule *Nauczycielskie poznawanie uczniów*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 3/1961.

⁵³⁴ Tamże, s. 463.

⁵³⁵ Zob. J. Tischner, *Z problematyki wychowania chrześcijańskiego* [w:] *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 1975.

⁵³⁶ W. Stróżewski, *Wartościowanie a ocena*, „Znak”, nr 130, Kraków 1965, s. 464.

ma się zasadzać, mianowicie, nie rozpoznają swoistego dla każdego układu wartości reprezentowanego niepowtarzalnością osoby i charakterem jego sytuacji egzystencjalnej. I co ważne: dopiero po uzyskaniu obrazu osoby przedstawiającego ją w jej tylko swoistym i dla niej tylko sensownym „konglomeracie” wartości (trzeba pamiętać o tymczasowości używanego obrazu, jeśli nie w całości, to niewątpliwie w powiązaniu z niektórymi poziomami wartości lub ich szczególnym układem), można podjąć się zadania oceny tejże osoby lub jej możliwości, stosując adekwatne do danej sytuacji kryteria. W obu przypadkach zupełnie odmienna jest postawa badawcza, a przede wszystkim intencja poznania. W przypadku sądów wartościujących zależy wychowawcy na tym, aby odsłonić prawdę osobowości dziecka w takiej postaci, w jakiej ona sama siebie prezentuje. Niczego on nie porównuje, nie warunkuje, nie rozstrzyga, lecz opisuje, przedstawiając wychowanka – zgodnie z dobrą wolą – raczej od strony możliwości jego rozwoju⁵³⁷. Dopiero w sądach oceniających stawia wymagania, warunki, zadania.

Z całą pokorą też wychowawca, jako rzetelny w swym założeniu badacz rzeczywistości wychowawczej, musi dopuszczać możliwość pomyłki. Podejmując decyzje, zawsze „stąpa” po dość cienkiej linii i z najwyższą uwagą powinien stawiać poszczególne kroki. Wiedza, zdobyte umiejętności, doświadczenie, intuicja minimalizują prawdopodobieństwo wystąpienia błędu, jednakże ono zawsze istnieje, bo „występ” odbywa się za każdym razem w odmiennych warunkach psychicznych i duchowych, przede wszystkim ze względu na uczestników, choć okoliczności są nieraz zewnętrznie podobne. Liczenie się z możliwością popełnienia błędu wcale nie oznacza chwiejności charakterologicznej czy aksjologicznej wychowawcy. Jest to tylko uczciwa otwartość na różnorodność świata i dziecka (zasada otwartego pytania o człowieka) oraz przytomność co do własnej niedoskonałości poznawczej w obszarze wartości.

II.B.7.2. Naprowadzanie na doświadczenie źródłowe⁵³⁸ jako zasada pedagogicznego przekazu wartości

Zgodnie a tym, co zostało założone wcześniej⁵³⁹, i jak pisze cytowany już A. Anzenbacher: „Nasza obecność w świecie jest obecnością doświadczącą”⁵⁴⁰. Oznacza to, że wszystko co ważne i co bagatelne człowiek „poznaje” w doświadczeniu, po prostu będąc w samym jego epicentrum, niczym badacz w środku Ziemi. Oznacza to też dla pedagoga, że

⁵³⁷ Zob. II.B.6.4.

⁵³⁸ Zob. J. Galarowicz, *Człowiek jest osobą...*, *op.cit.*, s. 106.

⁵³⁹ Zob. I.A. i II.A.

⁵⁴⁰ A. Anzenbacher, *Wprowadzenie do filozofii*, *op.cit.*, s. 18.

spotyka w swej pracy już istniejące w doświadczeniu wychowanka pewne ślady, o ile nie piętna wartości, których głębokość jest bardzo różna. Jego praca aksjologiczno-pedagogiczna koncentruje się właśnie wokół tych śladów, poczynając od ich rozpoznania, co jest m.in. zadaniem „idealnego obserwatora”, oraz rozumienia rzeczowego. Uprowadzanie sądami wartościującymi sądów oceniających ma również służyć nie tylko adekwatnemu rozpoznaniu sytuacji, ale wraz z umiejętnością „egzystencjalnej substytucji”, wejściu niejako w doświadczaną przez dziecko sytuację oraz naprowadzaniu go na źródłowe doświadczenie wartości. Można powiedzieć, że jest to działanie jakby „nie wprost”, a zarazem jakby „od środka”. Tak jak w przykładzie miłosiernego Samarytanina nie wystarczy powiedzieć „kochaj bliźniego”, jeśli się tej sytuacji nie doświadczy osobiście. Jeśli nie doświadczy się miłości, pozostanie ona pustym słowem, a w sferze uczuć tęsknotą, którą nieraz częściej chce się zniszczyć niż w ogóle uznać ją czy spróbować spełnić. W tym sensie przed wychowawcami stoi trudne zadanie naprowadzania dzieci i młodzieży na źródłowe doświadczenia wartości etycznych (bo o nie chodzi głównie w procesie wychowania). Doświadczenie indywidualne pełni tu rolę jakby „haczyka”, na który łapie się zainteresowanie uczestnika sytuacji; zainteresowanie, o którym nie musi on wiedzieć na początku, iż dotyczy wartości, ale po prostu spraw, którymi on żyje i które w naturalny sposób jakoś porządkuje. Umiejętne naprowadzenie na doświadczenie źródłowe, którego podstawą jest dobrze dobrany przykład⁵⁴¹, adekwatnie do niego oraz swoistości wychowanka dobrane słowo, pobudza aksjologiczną wyobraźnię. Oczywiście ta wyobraźnia ma być budzona w stronę Dobra, a nie Zła i skłaniać wolę zarówno dziecka, jak i młodego człowieka do jego urzeczywistniania, do samodzielnego szukania dróg, które doprowadzą do tego celu. Jeśli bowiem droga zostanie odnaleziona samodzielnie, to człowiek ów zarazem doświadcza własnej wolności wobec świata, a w jej następstwie odpowiedzialności za realizację zamiaru do końca. Dla wychowawcy oznacza to nieustanne ćwiczenie (i uczenie tych ćwiczeń dzieci) w umiejętności widzenia „niewidzialnych” wartości w konkretach życia codziennego. Trzeba jednak nieustannie pamiętać i respektować to, czym charakteryzuje się doświadczenie człowieka i jakie z tej wiedzy wynikają ograniczenia i wymagania dla poczynañ wychowawczych⁵⁴². Jest to nieustające przemierzanie drogi od wartości idealnych do tych które, jak nam się wydaje, odślania przed nami określona sytuacja. Tak, jak to przedstawia rys. 23. Kiedy pada deszcz, trzeba osłonić przed nim nie tylko siebie, ale i tego drugiego, który moknie. To

⁵⁴¹ Przykład może być zaczerpnięty z konkretnej sytuacji życiowej, zastanej, a nieinicjowanej przez wychowawcę. W roli „inicjatora” występują tu same zdarzenia losu człowieka. Zadanie wychowawcy polega wtedy na umiejętności ich „czytania”, odślaniania sensu aksjologiczno-antropologicznego.

⁵⁴² Por. rozdz. nt. doświadczenia naturalnego i wychowania (II.B.2.).

oczywiste, ale nie zawsze każdy tę oczywistość dostrzega tak, jak ona mu się prezentuje naocznością samej sytuacji.

Biorąc pod uwagę personalistyczną koncepcję sytuacji wychowawczej i jej wzmogoną dynamiką wynikającą zarówno z dynamicznej koncepcji człowieka, jak i dynamiki jego relacji ze światem wartości (pozornie tylko statycznym i bezwzględny), urzeczywistnianie ich w procesie wychowania musi być tak organizowane, aby dziecko je urzeczywistniało, wchodząc na coraz wyższe stopnie rozumienia „siebie w świecie i wśród innych osób, ale też wobec nich”. **Przekaz wartości za pośrednictwem samego procesu doświadczania i umiejętności postrzegania własnego doświadczania**⁵⁴³ jest jednym z trudniejszych, twórczych zadań pedagogicznych. Jakkolwiek bowiem wartości urzeczywistniają się w ludzkim doświadczeniu i to za pośrednictwem samego człowieka (*per se*), podmiot owego doświadczenia, to nie zawsze jest on sprawcą procesu ich urzeczywistniania. Współodpowiedzialne są też za to inne osoby, a nieraz same zbiegi okoliczności, które splatają z sobą zarówno wartości pozytywne, jak i negatywne, wywołując w duszy dziecka (człowieka) wiele aksjologicznych konfliktów i niejasności⁵⁴⁴. Jednak to urzeczywistnianie wartości, czyli przydawanie ważności i priorytetów ludzkim sprawom nie jest i nie może być tylko funkcją wiedzy o wartościach. To nie jest tak, że wiedza na temat wartości stanowi uniwersalny „wytrych” do rozwiązywania wszelkich problemów sytuacyjnych. Realizacja wartości odbywa się zawsze w odniesieniu do konkretnej sytuacji (wychowawczej), która ujawnia, np. poprzez czyjeś zachowanie, doświadczenia osób związanych jej warunkami. Pedagoga interesuje relacja, jaka występuje pomiędzy wiedzą o wartościach i ich realizacją a ludzkim doświadczeniem tychże wartości.

⁵⁴³ W. Stróżewski twierdzi, iż wartości jako takie nie są urzeczywistniane wprost, że człowiek wykonuje szereg działań i czynności, których spłot pozwala na „pojawienie się” wartości oczekiwanej, idei prowadzącej ludzkie czyny. Człowiek pracuje jedynie nad warunkami, które mogą ledwie sprzyjać ujawnieniu się określonej wartości. W tym sensie też nie „tworzy” on, ani nie kreuje świata wartości również w wymiarze subiektywnym, „ziemskim”. Jeśli już, to tworzy i kreuje warunki umożliwiające ich urzeczywistnienie. Tak też można postrzegać sytuację wychowawczą, jako tworzenie warunków, dzięki którym „wartość idealna odnajdzie swój właściwy konkret” (J. Tischner).

⁵⁴⁴ Tu znowu jest miejsce na szczegółowe badania istotnościowo-jakościowe z zakresu pedagogiki *antropologicznej* dotyczące doświadczania hierarchii świata wartości, logiki jego opisywania, wartościowania zjawisk i przeżyć, dokonywania wyborów i ich uzasadniania przez dzieci i młodzież, jak również dorosłych uczestniczących w sytuacjach wychowawczych czy *pseudowychowawczych*.

II.B.7.3. Język potoczny jako pedagogiczne medium komunikacji interpersonalnej⁵⁴⁵

Język, jakim posługują się wychowawcy w przypadku przekazu wartości, musi być też językiem szczególnym. Jego zadaniem jest bowiem poruszenie aksjologicznej wyobraźni wychowanków, trzymając ją zarazem w ryzach rozsądku. Język taki musi odwoływać się do głębszych pryncypiów, takich, które konstytuują sens egzystencji człowieka. Jest to Coś, co wymyka się edukującemu dialogowi wiedzy, co Benjamin Hoff w *Tao Kubusia Puchatka*⁵⁴⁶ określił jako pozainformacyjne Coś Więcej, o co naprawdę w życiu chodzi. To istniejące poza językiem informacji Coś Więcej⁵⁴⁷ istotowo ujmowane jest językiem życia codziennego oraz codzienną kulturą obyczajowością i powszednio reprezentowaną filozofią. Trzeba więc przyrzeć się bliżej sile języka potocznego, po to, aby umiejętnie nim się posługiwać, a jednocześnie umieć korzystać z naukowego języka pedagogiki, który – jak każdy język nauki – staje się w którymś momencie tworem hermetycznym i wyalienowanym z codzienności.

Trudności, na które można natrafić na samym początku rozważań, związane są z nasuwającym się pytaniem: czy język pedagogiki to ten sam, co język pedagogii i czy faktycznie rzecz w tym, by pedagodzy „wyszkolenci” rozmawiali z dziećmi i ich rodzicami językiem pedagogiki? Sprawa przede wszystkim dotyczy opisu osoby. Tu również, jak w przypadku poznania, trzeba „przejsć” na typ personalistyczny. Język pedagogiki jako nauki jest bezosobowy i bezpodmiotowy w sensie egzystencjalnym. Będąc językiem odpersonalizowanym, pozbawiony jest zarazem tego wszystkiego co *personie* przysługuje: duchowej niepowtarzalności, wolności, możliwości określania własnej tożsamości. Język taki nie służy w swym pryncypialnym założeniu bezpośrednio osobie ludzkiej. Jest wobec niej językiem obcym, ponieważ nie jest językiem człowieka, lecz językiem sztucznego „tworu” zwanego pedagogiką⁵⁴⁸. Rodzi się więc pytanie: czy pedagogika posiada język, który może stanowić medium pracy

⁵⁴⁵ Zob. Z. Aleksander, *Język potoczny jako płaszczyzna porozumiewania się pokoleń* [w:] *Pytanie – dialog – wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992.

⁵⁴⁶ B. Hoff, *Tao Kubusia Puchatka*, Poznań 1995, s. 33.

⁵⁴⁷ Niewątpliwie to „Coś więcej”, co można łączyć z duchowością występuje w przypadku dialogu. Nie jest on jednak przedmiotem wnikliwszych badań w tej pracy. Literatura na jego temat zarówno filozoficzna, jak i pedagogiczna jest dość bogata.

⁵⁴⁸ Zob. K. Konarzewski, *Czy pedagogika może się wybić na naukowość?* [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995. M.in. autor przedstawia konsekwencje uznania pedagogiki za naukę praktyczną, wskazując, w jaki to sposób wykorzystywanie do badań pedagogicznych języka psychologii lub socjologii czyni z nich dyscypliny nie „współdziałające”, lecz „konstituujące” samą pedagogikę. W rezultacie prowadzi to do „teoretycznej dezintegracji” samej pedagogiki, a opis problemu pedagogicznego zostaje zafałszowany perspektywą interpretacji wg przyjętej teorii psychologicznej lub socjologicznej, która to teoria wytycza pewną tradycję badawczą, zgoda jednak niepedagogiczna.

pedagogicznej. Czy da się pogodzić dwie sprawy, mianowicie: pedagogię z pedagogiką lub precyzyjniej: język pedagogii z językiem z pedagogiki? Niewątpliwie należałoby konsekwentnie podążać za założeniem, iż pedagogia uprzedza pedagogikę, w związku z czym ta ostatnia powinna liczyć się z naturą swego przedmiotu oraz narzędziem jego opisu, czyli językiem. Jedno jest przy tym stwierdzalne. Język zbudowany przez teorię obraca się jakby sam przeciw temu z czego powstał, mianowicie, przeciw naturalnemu doświadczeniu wychowania. Staje się wobec niego obcy, ponieważ nie „trafia” w ludzkie doświadczenie. Nie jest tym medium, które łączy ludzi (np. rodziców i wychowawców profesjonalnych) we wspólnym celu wychowania nie tylko tego oto jedynego dziecka, ale też wychowywania dzieci i młodzieży w ogóle. Komunikacja jest tylko wymianą słów (o ile nie monologiem pedagoga). Horyzonty znaczeń rozmiągają się, a język nauki nie jest w stanie wystąpić w roli medium w sytuacjach wychowawczych, nie stanowi bowiem nośnika znaczeń najadekwatniej opisujących świat życia codziennego oraz prowokujących jego uczestników do refleksji i działań. Antropologiczna wiedza potoczna

„jest (...) zapisem ludzkiego doświadczenia. Ona również wpływa na doświadczenie (...) jest środkiem wzbogacania doświadczenia. Wiedza ta »wzajemnie sobie komunikowana przez ludzi może niejako trafić u każdego do jego własnych doświadczeń«”⁵⁴⁹.

Mając na względzie i to, że „doświadczenie nas wszystkich osadza się m.in. w języku”⁵⁵⁰, wychowawca powinien zdawać sobie sprawę z tego, czym tak naprawdę jest potoczność i jaką rolę spełnia w budowaniu poczucia zarówno osobowej tożsamości, jak i międzyosobowych więzi.

„Potoczność” dotyczy pojęciowego świata człowieka, dzięki któremu stara się on sam siebie jakoś umiejscowić w świecie. Jak pisze J. Niżnik: „(...) jest jedyną sferą gwarantującą spójność” (...) „spójność symbolicznego uniwersum człowieka”⁵⁵¹. „Spójność” niedającą się jednak wytłumaczyć tak wprost, w sensie logicznym. Interpretacja świata, która zawsze jest nakierowana na uzyskanie owej spójności, jako celu, skłonna jest – w imię tejże – jednocześnie ignorować uzasadnione naukowo argumentacje, czerpiąc wsparcie z mitu, przyzwyczajenia, magii czy religii⁵⁵². Wszelkie dowody naukowe mają szansę na przyznanie im ważności dopiero w konfrontacji ze świadomością potoczną. Ale odrębność tego „świata życia codziennego” nie jest oddzielona nieprzekraczalną barierą od innych rzeczywistości. On sam jest przecież zbudowany z elementów nale-

⁵⁴⁹ J. Galarowicz, *Człowiek jest osobą...*, op.cit., s. 106. Galarowicz opisuje oczywiście poglądy K. Wojtyły.

⁵⁵⁰ Tamże.

⁵⁵¹ J. Niżnik, „Potoczność” jako kategoria teoretyczna [w:] *Kategoria potoczności*, red. A. Jawłowska, Warszawa 1991, s. 160.

⁵⁵² Tamże.

żących do różnych światów⁵⁵³. Człowiek musi je jakoś pogodzić i czyni to wcale nie za pomocą myślenia dyskursywnego, lecz myślenia określane-
go właśnie jako „potoczne”. W tymże myśleniu zakorzenione jest również
ludzkie, najbardziej podstawowe i pierwotne myślenie o chowaniu po-
tomstwa. Jest to myślenie wtopione w życie, z nim razem postępujące,
starannie naznaczające językowymi swoistościami, równie swoiste klima-
ty środowisk wychowawczych. Jest to zarazem myślenie porządkujące
życie, z wtopioną weń aksjologią i uczuciowością. J. Niżnik określa po-
toczność wręcz jako pewną dyspozycję

„(...) egzystencjalną, gatunkową, przesadzającą możliwość trwania i rozwoju czło-
wieka w warunkach nieustannego stresu powodowanego przez sytuacje prowa-
dzące do dysonansu poznawczego”⁵⁵⁴.

Nauka nie jest więc alternatywą dla myślenia potocznego⁵⁵⁵. Nauka
może być dla człowieka intelektualną przygodą. Trzeba jednak wyraźnie
powiedzieć, że taką przygodą nie może być pedagogika⁵⁵⁶. Nie może być
nią również zrośnięte z życiem myślenie codzienne, gwarantujące spój-
ność zarówno pojęciową, jak i psychiczno-duchową każdego człowieka.

Myślenie potoczne jest więc myśleniem radykalnie różnym od myśle-
nia naukowego. To powinno być przecież: aksjologicznie niezawisłe
i dalekie od emocji, a żadne pojęcia nie mogą powstawać jako coś swoj-
skiego i bliskiego. Pedagogika rozumiana jako metodyczna (jednak) re-
fleksja nad rzeczywistością wychowawczą musi liczyć się z myśleniem
potocznym i to nie tylko dzieci, ale przede wszystkim rodziców (szerzej
lokalnych społeczności).

Jeden z rozdziałów w cytowanej już książce H.-G. Gadamera *Prawda
i metoda* nosi tytuł: *Język jako doświadczenie świata*. Autor powołując
się na poglądy Humbolta, pisze: „że języki są wynikiem ludzkiej »**mocy
duchowej**«⁵⁵⁷. Wszędzie, gdzie istnieje język, działa pierwotna siła ludz-
kiego ducha”⁵⁵⁸. To dzięki swej mocy duchowej, wyrażanej językiem
człowiek różnicuje zjawiska. Człowiek:

„Stoi (...) naprzeciw pewnego nieskończonego i prawdziwie bezgranicznego ob-
szaru wszystkiego, co daje się pomyśleć. Dlatego musi on umieć czynić ze skoń-
czonych środków nieskończony użytek, a może to robić dzięki identyczności mocy
tworzącej myśli i mocy tworzącej język”⁵⁵⁹.

⁵⁵³ Tamże, s. 163.

⁵⁵⁴ Tamże, s. 165.

⁵⁵⁵ Tamże.

⁵⁵⁶ Podobnie rzecz przedstawia się we wszelkich zawodach, w których podstawę ich wykonywania stanowi kontakt z ludźmi i odpowiedzialność za ich zdrowie i życie (zarów-
no fizyczne, jak i duchowe).

⁵⁵⁷ Wyłuszczenie moje.

⁵⁵⁸ H.-G. Gadamer, *Prawda..., op.cit.*, s. 399.

⁵⁵⁹ Tamże, s. 400.

Szukając uniwersum symbolicznego, które odpowiadałoby jego własnemu doświadczeniu i umożliwiało indywidualne porozumienie ze światem, człowiek zawiera w języku pewien światogląd, w którym forma językowa i treść przekazu nie dają się rozdzielić⁵⁶⁰. Spotykany przez nas świat poprzez język czynimy sobie bliskim i znanym. Językiem też rozpoznajemy jego obcość. Tysiące dziecięcych pytań „co to? i dlaczego?” jest podbudowane koniecznością zbudowania obrazu świata, który potem człowiek „nosi” w sobie, jako coś oczywistego i naturalnego, niepodlegającego zakwestionowaniu właśnie dzięki swej sile porządkującej; obrazu świata niepoddającego się w swej potocznej, naocznej oczywistości nawet wątpieniu (choćby li tylko metodologicznemu). Ten świat wchłonięty językiem–słowem wprost z doświadczenia przedstawia dla człowieka prawdę. Jest objawieniem prawdy uspokajającej, ponieważ potwierdzającej sensowność naszej egzystencji.

I pedagog posiada własny tego rodzaju światogląd i światobraz, ale jemu to przypada w udziale praca w odniesieniu do światoglądów i światobrazów dzieci, młodzieży i dorosłych – w skali indywidualnej i społecznej. „Bycie–w–świecie” ma charakter językowy, a posiadanie świata jest prezentowane językiem. Nie oznacza to jednak tego: „że świat staje się przedmiotem języka”⁵⁶¹. Językiem prezentowane jest odniesienie do świata, ale „językowość ludzkiego doświadczenia świata nie zawiera w sobie uprzedmiotowienia świata”⁵⁶². Człowiek bowiem nie tylko „jest w świecie”, ale „jest wobec świata”.

Przechodząc do analizy sytuacji wychowawczej, trzeba wyraźnie zaakcentować, że w pracy pedagogicznej zetknięcie wychowawcy z wychowankiem oraz jego środowiskiem przebiega na płaszczyźnie świata doświadczanego językiem, lecz językiem w sposób wolicjonalny jeszcze ten świat nieuprzedmiotawiający. Rolą pedagoga, który zastaje to językowe doświadczenie świata swoich podopiecznych, jest najpierw właśnie ich wartościujące – nieoceniające – rozpoznanie. Potem następuje dalsza praca wokół ich duchowo-językowego wymiaru. Wychowanie polega w swej istocie na wspomaganiu dziecka w budowaniu jego odniesienia do świata. A jest ono zakorzenione właśnie w jego pierwotnym doświadczeniu językowym, które faktycznie otwiera całość ludzkiego odniesienia do świata (również odniesienia naukowego⁵⁶³). Stąd wymóg poszanowania potoczności w pracy wychowawczej nie ma moralizatorskiego wydźwięku, lecz **stanowi niezbywalny warunek sensowności tejże pracy.**

Ważną, z pedagogicznego punktu widzenia, cechą potocznego doświadczenia językowego (obok roli porządkującej) jest naturalna zdolność jego rozszerzania. Jest to niezwykła możliwość nieskończonego

⁵⁶⁰ Por. tamże, s. 401.

⁵⁶¹ Tamże, s. 408.

⁵⁶² Tamże.

⁵⁶³ Zob. cz. I.A.3.1.

udoskonalania przez człowieka swojego językowego „doświadczenia świata”, która polega na tym, że niezależnie od tego, jakim językiem się on posługuje, dociera do coraz to szerszego aspektu, rozbija horyzonty, uzupełnia i przeobraża własną wizję świata. Jest to cudowna ludzka zdolność, warunkująca i umożliwiająca pracę pedagogiczną. Przestrzeń życia człowieka oznaczona jest jego doświadczeniem. Oznaczona zarówno w sensie obszaru, jak i znaczeń. Doświadczenie to jest zarówno jego codzienną oczywistością, jak i dziejową koniecznością, czymś co: „należy do dziejowej istoty człowieka”⁵⁶⁴, czego mimo troski wychowawców nie sposób uniknąć, ani się go pozbyć⁵⁶⁵. Należy pamiętać, iż: „językowe ujęcie ludzkiego doświadczenia świata nie obrachowuje i nie mierzy czegoś obecnego”⁵⁶⁶. Językowość doświadczanego przez człowieka świata jest przedmiotowo niewyczuwalna. Człowiek porusza się w środowisku własnego języka, tak jak ryba w środowisku wodnym, nie będąc w stanie dostrzec tego środowiska poza znaczeniem, jakie niesie ono sobą samym. Wyraźnie to widać w doświadczeniu języka ojczystego, nie tylko **w którym myślimy**, ale **którym myślimy**. Tę swojskość języka ojczystego kontrastuje obcość języka „obcego”. Zarazem też przestrzeń ukazanych językiem znaczeń ujawnia rozmaite jakości ludzkich doświadczeń. Według niemieckiego pedagoga W. Flitnera to, co dzieje się „pomiędzy” wychowankiem i wychowawcą jest wypełnione „refleksją zaangażowaną” (*reflexion engagee*)⁵⁶⁷. Można powiedzieć, że ta refleksja wypełnia przestrzeń znaczeń, które są przedstawiane przez każdego z uczestników sytuacji wychowawczej w jemu tylko swoisty, niekoniecznie zawsze w pełni uprzytomniony (zdystansowany) językowy sposób.

Rodzi się jednak pytanie następujące: czy języki wiedzy i doświadczenia można pomimo wszystko z sobą pogodzić? Czy i w jakim stopniu trzeba korzystać z wiedzy dostarczanej przez doświadczenie naturalne, jeśli – jak twierdzi nauka z ducha pozytywistycznego – jest ono źródłem uprzedzeń i przesądów, nie tyle nawet subiektywnych, co subiektywistycznych? Sądzę, że dla pedagoga jest to właśnie powód, dla którego powinien myśleniu potocznemu poświęcić baczną uwagę. Z szacunku do człowieka, aby własnym wszechwiedzącym, naukowym oglądem problemów pedagogicznych nie „storpedować” już nie tylko poglądów innych, ale również samego podmiotu.

Podsumowując: wiedza pochodząca z doświadczenia ma charakter pierwotny i fundamentalny wobec wiedzy zdobywanej naukowo, systematycznie i metodycznie. Wiedza ta

⁵⁶⁴ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, *op.cit.*, s. 332.

⁵⁶⁵ Tamże, s. 333.

⁵⁶⁶ Tamże, s. 413.

⁵⁶⁷ W. Flitner, *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*, Heidelberg 1973 oraz W. Klafki, *Engagement und Reflexion [w:] Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim 1964.

jest też osnową wszelakiej możliwości rozumienia czegokolwiek.

To, że język wiedzy i ludzkiego doświadczenia pochodzą z różnych światów nie jest żadną nowością. Dla pedagogiki i pedagogii pozostaje jednak realny problem, jak je wzajemnie pogodzić, w jakim języku opisywać sytuacje wychowawcze. Przykrą bowiem prawdą jest to, co napisał B. Hoff o naukowcach, zwłaszcza, gdy pomyślimy przy tej okazji również o pedagogach:

„Jedną z bardziej drażniących rzeczy u naukowców (pedagogów – przyp. mój) jest to, że zawsze używają Wielkich Słów, których niektórzy z nas nie mogą zrozumieć (...) i czasami ma się wrażenie, że te straszliwe słowa są tam tylko po to, żeby powstrzymać nas od zrozumienia. (...) czasami wiedza naukowca (pedagoga) jest nieco trudna do zrozumienia, ponieważ nie wydaje się odpowiadać naszemu własnemu doświadczeniu. Innymi słowy, Wiedza i Doświadczenie niekoniecznie przemawiają tym samym językiem. Ale czy wiedza pochodząca z doświadczenia nie jest cenniejsza niż taka, która zeń nie pochodzi? Niektórym z nas wydaje się zupełnie oczywiste, że wielu naukowców (pedagogów) powinno wyjść na dwór i pobrykać sobie – przejść się po trawie, porozmawiać ze zwierzętami”⁵⁶⁸.

Może więc naukowcy–pedagodzy powinni częściej porozmawiać z dziećmi, z młodzieżą⁵⁶⁹, w ogóle z ludźmi? Ale trzeba też zadać pytanie: czy język potoczny, jakkolwiek podstawowy, jest wystarczający do opisu rzeczywistości pedagogicznej: edukacyjnej i wychowawczej? Czy też pedagog powinien jednak świadomie sięgać po inne języki, w celu choćby tylko „rozbijania” własnego horyzontu oraz stwarzania samemu sobie możliwości dostrzeżenia innych „światów” wychowawczych i pedagogicznych, odmiennych argumentacji i perspektyw? I wypada stwierdzić, że do profesjonalizmu wychowawcy należy sięganie do języka nauki – właśnie tego języka sztucznego, wyobcowanego ze środowiska ludzkiego, stwarzającego jednak nowe możliwości interpretacyjne. Bo to właśnie w interpretacji tkwi siła pedagoga, który w jedyny sobie sposób dokonuje reinterpretacji tego wszystkiego co opisane naukowo i zaklamrowane teoriami. Reinterpretuje w odniesieniu do konkretnego stanu rzeczy (owej potocznej, codziennej, w naturalny sposób zastanej, ale też dziejącej się sytuacji wychowawczej) i w tej reinterpretacji potwierdza twórczy charakter pedagogii. Ta reinterpretacja wymaga przygotowania wewnętrznego, duchowego, reprezentowanego całą osobą wychowawcy oraz jego postawą badawczą (cechującą postawę fenomenologiczno-hermeneutyczną); przy jednoczesnym osadzeniu jej na

⁵⁶⁸ B. Hoff, *Tao Kubusia...*, *op.cit.*, s. 31.

⁵⁶⁹ H.v. Schoenebeck proponował, by kształcenie wychowawców rozpoczynać od obserwowania przez nich dzieci, kiedy to uczą się uwagi i wrażliwości wobec tego, co przynosi sytuacje wychowawcze „podawane” spontanicznością wydarzeń życia. H.v. Schoenebeck, *Antypedagogika – kongruencyjna radość życia* [w:] *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*, red. B. Śliwowski, Łódź–Kraków 1995.

trzech wartościach – filarach pracy pedagogicznej: odpowiedzialności, szacunku i zaufaniu⁵⁷⁰.

II.B.7.4. Odpowiedzialność indywidualna i zastępcza jako warunki tworzenia międzyosobowych więzi

Odpowiedzialność stanowi fenomen ludzkiej egzystencji i zarazem taką jej wartość, która konstytuuje sytuację wychowawczą i określa jej istotę. Od rodzaju odpowiedzialności człowieka zależy również jakość danej sytuacji. Jednocześnie odpowiedzialność jest warunkiem umożliwiającym realizację całego świata wartości, jaki chcemy dziecku „przekazać” i nakłonić do określonego postępowania. Jest więc ona wobec samych wartości czymś jeszcze wcześniejszym, uprzedzającym ich zaistnienie. Odpowiedzialność stanowi zarazem cel i kres procesu wychowania. Człowiek zdolny do ponoszenia odpowiedzialności „za siebie” jest uznany, przynajmniej w świetle prawa za dorosłego. W znaczeniu społecznym odpowiedzialność „za siebie” jest warunkowana faktem zapracowania na swoje utrzymanie. Jest sprawą oczywistą, że w procesie wychowania aspekt odpowiedzialności indywidualnej jest szczególnie mocno akcentowany. Warto w tym miejscu odwołać się do klasycznej już, fenomenologicznej interpretacji odpowiedzialności (przynajmniej na gruncie filozofii polskiej), mianowicie do badań Romana Ingardena⁵⁷¹. Autor daje w nich niezbywalne podstawy (do których można się odwołać, analizując sytuację wychowawczą), zwłaszcza formułując pytanie: „czy każdy człowiek może zostać uznany za odpowiedzialnego”? Odpowiedź pada negatywna. Nie każdy, albowiem musi on być odpowiednio po temu ukwalifikowany. I nie w każdej też sytuacji. Owa kwalifikacja została scharakteryzowana przez R. Ingardena następująco:

„Jako sprawca rzeczywiście ponoszący odpowiedzialność wchodzi w rachubę tylko **człowiek, który w momencie działania jest jego świadom i posiada** wszystkie »normalne« **zdolności niezbędne do opanowania sytuacji** i który wreszcie coś czyni albo w momencie, w którym miał uczynić coś określonego, za-

⁵⁷⁰ W niniejszej pracy poddałam wnikliwszym studiom odpowiedzialność i szacunek. Fenomen zaufania stanowi dopiero przedmiot badań.

⁵⁷¹ R. Ingarden, *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych* [w:] *Książeczka o człowieku*, Kraków 1973, s. 77–185. Przypomnę tu tylko, że autor wymienia cztery „sytuacje, w których występuje fenomen odpowiedzialności: 1. Ktoś ponosi odpowiedzialność za coś albo inaczej jest za coś odpowiedzialny. 2. Ktoś podejmuje odpowiedzialność za coś. 3. Ktoś jest za coś pociągany do odpowiedzialności. 4. Ktoś działa odpowiedzialnie”, które pozostają z sobą w związku sensowym. To ważne, ponieważ nawet jeśli jedne są naturalną konsekwencją innych, to nie występuje tu związek konieczności następstw. W niniejszych rozważaniach nieraz odwołam się właśnie do tych sytuacji i ich wzajemnej relacji.

niecha uczynienia tego. W szczególności musi być to osoba odpowiednio ukwalifikowana. Zapatrywania na to, czym jest osoba, bardzo się różnią. Tymczasem więc zaznaczymy tutaj tylko jeden rys, który jest przede wszystkim ważny. **Dla osoby jest mianowicie konstytutywne to, że jest ona punktem źródłowym możliwych decyzji opartych na zrozumieniu sytuacji wziętej w aspekcie wartości, a zarazem jest to osoba zdolna realizować to, co sama postanowiła**⁵⁷².

Z realizacją postanowień wiąże się zdolność przewidywania. Człowiek musi być już oswojony z pojęciem czasu, jego następstwa i nieuchronności. Nieco wcześniej R. Ingarden pisze, że człowiek

„(...) nie na ślepo (...) dopuszcza się działania, którego następstw nie ogarnia, lecz jest w pełni ich świadomy i odpowiednio do tego układu swoje działania”⁵⁷³.

Trzeba więc umieć sobie wyobrazić co się wydarzy, jeśli zadziała się tak czy inaczej. Zdolność przewidywania w przypadku odpowiedzialności dotyczy wartości. To umiejętność „zobaczenia”, jakie wartości zostaną zrealizowane i pod postacią czego one zaistnieją, bądź też jakie zostaną unicestwione lub niezrealizowane. Jednym słowem, by być odpowiedzialnym, trzeba posiadać dyspozycję świadomości oraz umiejętność (nawet tylko intuicyjnego) poruszania się w świecie wartości. Trzeba umieć rozpoznać sytuację, ale też i własne możliwości, ponieważ sprawca odpowiedzialny nie tylko bierze na siebie odpowiedzialność, nie tylko zgłasza gotowość uczynienia czegoś, ale też konsekwentnie – według rozpoznania własnych kwalifikacji – dąży do realizacji⁵⁷⁴. Odpowiedzialność wyklucza tak zwany: „słomiany zapał”. Tu za deklaracją musi następować odpowiedni czyn. „Odpowiedni”, ponieważ w sytuacji „pociągania do odpowiedzialności” następuje jego ocena według określonych kryteriów i wówczas sprawca jest zobowiązany do przedstawienia argumentacji demonstrującej według jakiego porządku wartości podejmował decyzje i postępował. Jego usprawiedliwienie musi zawierać określoną aksjologiczną logikę, nawet jeśli będzie mówił tylko o tym co robił, nie nazywając wartości wprost.

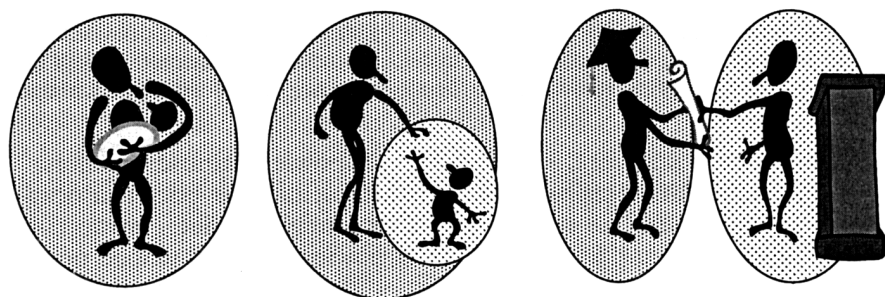
Tak wyobrażamy sobie człowieka odpowiedzialnego, jakiego chcemy wychować. Chciałabym jednak zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt odpowiedzialności, o którym była mowa w rozdz. II.B.4.3; na odpowiedzialność zastępczą. W powszechnym ujęciu odnosimy ją jednak do procesu wychowania, w którym to wychowawca (rodzice) przejmują odpowiedzialność za czyny dziecka, dopóki samo nie jest w stanie tego uczynić. Konkretnie spory pomiędzy poszczególnymi koncepcjami wychowania dotyczą już spraw, które można oddać dziecku niejako do dyspozycji woli, mierzoney – jak zaznacza R. Ingarden – zdolnością do „samodziel-

⁵⁷² Tamże, s. 82, wytłuszczenia moje.

⁵⁷³ Tamże, s. 81.

⁵⁷⁴ Tamże.

nego opanowania sytuacji”. Można by więc powiedzieć, że pole odpowiedzialności dziecka „rośnie” wraz z nim, realizując przyrodzoną (przynajmniej z pedagogicznego założenia) zdolność do „stawania się odpowiedzialnym”.



Rys. 24. Rosnące wraz z wiekiem i świadomością pole odpowiedzialności dziecka

Najpierw, w sposób oczywisty, pole odpowiedzialności człowieka nowonarodzonego, jakby nie istniało. Respektując jego potrzeby i oczekiwania, dorosły w całości obejmuje swoim polem odpowiedzialności pole dziecka. Wraz z dorastaniem, dorosły ustępuje miejsca we własnej odpowiedzialności zastępczej, odpowiedzialności indywidualnej dorastającego. Młody człowiek uzyskuje coraz więcej samodzielności w podejmowaniu decyzji, które musi sam odkryć jako decyzje własne i czynione w sposób niezawisły, wolny. Jest coraz częściej pozostawiany sam ze swoimi problemami i ich konsekwencjami (pomimo obecności i chęci pomocy ze strony bliskich), aż do momentu, kiedy – można powiedzieć – „pępowina” zostaje drugi raz przecięta. Dziecko odchodzi – w sensie duchowym – z domu i rozpoczyna życie jako dorosły, obarczony odpowiedzialnością i czujący jej ciężar jako ten, który przejął zasadę odpowiedzialności nie tylko indywidualnej⁵⁷⁵, za siebie, ale właśnie zastępczej wobec następnego pokolenia.

Wobec pokolenia jemu współczesnego obowiązuje go przede wszystkim zasada współodpowiedzialności, jako świadomości życia we wspólnocie, która rozdziela zadania swoim członkom. Zgodnie z tym co pisze R. Ingarden:

„Taka odpowiedzialność (...) zachodzi przede wszystkim tam, gdzie działanie opiera się na podjętej wspólnie z innymi ludźmi decyzji. Natura, lub lepiej rodzaj działania, domaga się wtedy, aby wypływało ono z rozstrzygnięcia dokonanego razem z innymi ludźmi, którzy należą do tej samej wspólnoty”⁵⁷⁶.

⁵⁷⁵ Zob. J. Galarowicz, *Powołani do odpowiedzialności. Elementarz etyczny*, Kraków 1993, s. 19–29 oraz 45–55.

⁵⁷⁶ R. Ingarden, *O odpowiedzialności...*, *op.cit.*, s. 93.

Współodpowiedzialność nie znosi odpowiedzialności indywidualnej, ponieważ jest oparta na własnych i wolnych decyzjach.

„»Bycie czymś własnym« decyzji jednostki nosi tutaj charakter partycypacji we wspólnym chceniu i czynieniu: każdy czyni sam, co czyni, ale swoim zachowaniem dostosowuje się do zachowania innych. (...) W pełnym znaczeniu odpowiedzialna jest wspólnota jako całość, jako nowy podmiot. Natomiast odpowiedzialność pojedynczych członków istnieje jedynie o tyle, o ile uczestnictwo w akcji ratunkowej ma rzeczywiście swoją ostateczną podstawę w ich własnym wnętrzu (...)»⁵⁷⁷.

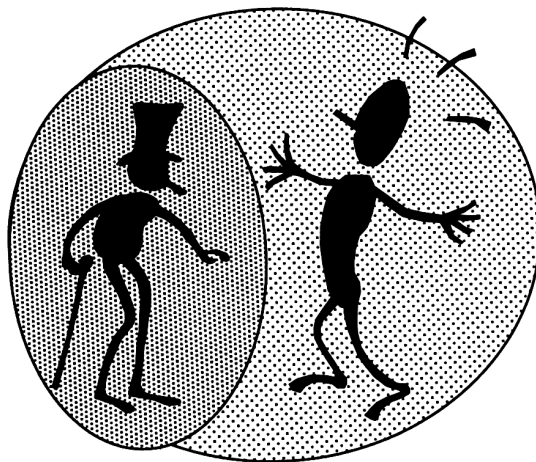
Współodpowiedzialność, czy inaczej „odpowiedzialność dzielona”, wyraża się też możliwością wzajemnego zastąpienia oraz poczucia oczywistości takiego czynu, po to, aby wspólnota mogła istnieć i trwać jako całość. Pozostaje jednak jeszcze relacja odpowiedzialności wobec pokolenia przeszłego. Tego, które wychowało i które już pomału odchodzi w przeszłość. Co tu się dzieje z odpowiedzialnością, zarówno indywidualną, jak i zastępczą? Jeśli przyjąć konsekwentnie, że człowiek jest odpowiedzialny za swoje życie, jego charakter, kształt i jakość egzystencji, to również powinien przewidzieć to, że będzie się starzał. Że przyjdzie czas, kiedy nie wypełni w zadowalający sposób warunków, jakie postawił przed odpowiedzialnym człowiekiem R. Ingarden. Mianowicie: zacząć tracić umiejętność panowania nad sytuacjami, w jakich przyjdzie mu się znajdować w codziennym życiu. Przystanie być samodzielnym i samowystarczalnym – zarówno fizycznie, jak i psychicznie-duchowo. Wkraczamy w problem starości i jej miejsca, jako pewnego fenomenu, do którego trzeba się ustosunkować, również w procesie wychowania. To poważny problem wychowawczy związany z poczuciem odpowiedzialności za drugiego człowieka, ale nie tylko tego, co „przyszłością”, lecz właśnie tego, co „przeszłością”. Nasze „tu i teraz” za chwilę też będzie przeszłością. Co z nami uczyni dzisiejsza „przyszłość”? W jakiego rodzaju odpowiedzialność chcemy ją „uposażyć”? Czy ma być to (przynajmniej w założeniach) pewien depozyt, który wróci po latach?

Człowiek odpowiedzialny sam za siebie do końca liczy tylko na siebie. Musi więc zadbać o własną starość. Nie może, nie ma prawa oczekiwać od kogokolwiek, również własnych dzieci, że poświęcą mu czas i część swojego życia. Że, niejako odwzajemnią to, co kiedyś dostały: czas i jakość życia swoich rodziców. W aksjologicznym relatywizmie, gdzie wolność jest granicą między ludźmi, nie ma żadnego zobowiązania. Jest czysty wybór i nikt do nikogo nie może mieć o jego postać pretensji. Nawet jeśli uczucia przepelni żal, to każdemu wolno wybrać własną drogę życia. Po odcięciu pewnowiny dorosłości drogi się rozchodzą. A każdy ma prawo iść własną, umożliwiającą mu samorealizację.

⁵⁷⁷ Tamże, s. 94.

W przypadku aksjologicznego obiektywizmu istnieje jednak pewne zobowiązanie objęcia odpowiedzialnością zastępczą również tych, którzy nie są w stanie (choć nieraz bardzo tego chcą i o to walczą, ponieważ to ratuje ich człowieczeństwo wyrażone w prostym: być samodzielnym) zadbać o siebie i których również trzeba zastąpić w wielu czynnościach i sprawach. Tu nie jest tak, że pola odpowiedzialności rozchodzą się. Jest tak, że w pole odpowiedzialności dzieci wchodzi ich rodzice. Można powiedzieć, że jest to odpowiedzialność „oddawana”. I to nie tylko z obowiązku etycznego, ale również z pragnienia serca.

W życiu codziennym odbywa się to nieraz w sposób oczywisty: to już nie rodzice z nami, ale my z nimi: chodzimy do lekarza, zapraszamy na obiad, zabieramy na spacer, płacimy rachunki, przygotowujemy święta itd. Ale to wszystko nie dzieje się za sprawą przypadku, lecz jest konsekwencją określonej hierarchii wartości, w której potrzebujący nas człowiek wysuwa się na plan pierwszy. To jest jednocześnie przyjęcie pewnej prawdy życia i wyrażenie na nią zgody. Ta prawda tak właśnie wygląda, choć człowiek może zostać z drugim lub go zostawić. Ta prawda nie ogranicza jego wolności, ale nie pozostawia mu też zupełnej swobody, jeśli oczywiście rozbudzona zostanie w człowieku wrażliwość na wartości etyczne.



Rys. 25. Odpowiedzialność zastępcza wobec pokolenia starszego przyjęta jako obiektywne zobowiązanie etyczne

W rozważaniach nad sensem odpowiedzialności i jej *modi* w sytuacji wychowawczej ten ostatni aspekt wydaje się szczególnie ważny, zwłaszcza gdy rzeczywistość promuje młodość, ale taką, której się wydaje, że nigdy nie przeminie. Z zagadnieniem odpowiedzialności wiąże się też

problem „uczenia” czasu, zwracania uwagi na doświadczanie przemijania jako doświadczenie egzystencjalne (por. rozdz. nt. wychowania). Prawdę o tym, co znaczy „być odpowiedzialnym” odsłania przed człowiekiem dopiero sytuacja, w której doświadcza ciężaru odpowiedzialności zastępczej, kiedy odkrywa, że jest niejako w jej „pułapce” odpowiedzialności za drugiego człowieka, który nie jest dostatecznie ukwalifikowany do samodzielnego zapanowania nad sytuacją, w jakiej się znalazł. Wtedy przekracza próg dojrzałości aksjologicznej, która nie jest wyznaczana tak po prostu wiekiem⁵⁷⁸. Sytuacja taka wymaga od dojrzałego, dorosłego człowieka zajęcia stanowiska, a temu towarzyszy poczucie nieodwołalności zdarzeń. Doświadczenie to zarazem jest doświadczeniem własnej bezradności wobec czasu. Jej świadomość oraz świadomość własnego ograniczenia współtowarzyszą poczuciu odpowiedzialności⁵⁷⁹. Stąd tak potrzebna jest odwaga cywilna, osobista jako szczególna wartość warunkująca proces urzeczywistniania wartości oraz dawania im świadectwa w przyjętej przez siebie prawdzie. To cecha charakteru, która powinna być szczególnie pielęgnowana jako wartość osobowa i cel procesu wychowania⁵⁸⁰.

II.B.7.5. Szacunek warunkiem urzeczywistniania wartości

Zanim podjęta zostanie próba dotarcia do głębszych warstw sensu szacunku jako warunku umożliwiającego urzeczywistnianie wartości, a nade wszystko wartości osobowych⁵⁸¹, trzeba wyjść od potocznego rozumienia tego pojęcia, jakie występuje w sferze ogólnoludzkich, powszednich doświadczeń⁵⁸².

Na plan pierwszy wysuwa się rozumienie szacunku w połączeniu z władzą. Rdzeniem tej postawy zdaje się być poczucie zależności związane ze świadomością, że ktoś jest w stanie dysponować bez specjalnych przeszkód osobą drugiego człowieka (w sensie formalno-urzędowym lub

⁵⁷⁸ Są ludzie, którzy całe swoje życie „zawieszają” jakby na innych. I ci inni są odpowiedzialni, przede wszystkim, za ich niepowodzenia. Taki człowiek, pomimo pretensji do samodzielności, zawsze będzie szukał winnych poza sobą i unikał wewnętrznego doświadczenia poczucia obciążenia konsekwencjami własnych decyzji.

⁵⁷⁹ To ważne doświadczenie egzystencjalne, na które zwracają uwagę: M.J. Langeveld [w:] *Naukowy charakter...*, op.cit. i A. Kępiński [w:] *Poznanie chorego*, op.cit., m.in. s. 42–48.

⁵⁸⁰ Wspominał o tym T. Gadacz [w:] *Wychowanie do wolności...* op.cit. Pisałam też na ten temat w art. *Doświadczenie naturalne podstawą pedagogiki »per se«* oraz w tej pracy, rozdz. I. 3.1 oraz II. 1.

⁵⁸¹ W. Cichoń, *Aksjologiczna i antropologiczna problematyka w badaniach pedagogicznych*, Zeszyty Naukowe UJ, Prace Pedagogiczne, Z. 6/1987.

⁵⁸² Zob. K. Ablewicz, *Szacunek jako warunek kultury pedagogicznej* [w:] *Spór o wartości w kulturze i wychowaniu*, red. F. Adamski, Kraków 1991 oraz *Szacunek jako warunek wychowania – pomiędzy respektem i tolerancją* [w:] „Rocznik Sekcji Pedagogiki Religijnej WSF-P Ignatianum”, Kraków 2001.

psychicznym). Szacunek redukowany jest tu do respektu, czyli po prostu obawy przed niekorzystnymi dla nas decyzjami. Gorzej jest jeszcze wówczas, gdy respekt podbudowany jest strachem.

Druga interpretacja to szacunek związany z „szacowaniem”, wartościowaniem, ocenianiem. To szacunek np.: dla czyjejś mądrości, kompetencji, doświadczenia życiowego, zalet charakteru itp. W tej sytuacji zasadą jest dobrowolne podążanie za kimś, kto został przez nas oszacowany (oceniony) pozytywnie i doceniony, kto nam imponuje ze względu na swoje zasługi. Nie musi to wcale prowadzić do szacunku wobec tej osoby jako „całości” i we wszelakich jej przejawach. Mówimy wtedy najczęściej: szanuję go za to i za to... również w sensie „podziwiam”.

Oba powyższe rodzaje szacunku wiążą się ze zjawiskiem autorytetu, odmiennie jednak postrzeganym. W pierwszym przypadku autorytet to władza, która tylko z racji swego statusu wymaga posłuszeństwa, podporządkowania. Szacunek–respekt wobec władzy przyjmuje jej racje bez pytania. W drugim przypadku wyraźnie dominuje moment niezależnego wyboru, w którym ktoś opowiada się za uznawanym przez siebie porządkiem wartości.

Szacunek jako międzyludzka relacja, ze swej istoty przynależy do pozytywnych wartości etycznych. Z takiego założenia wynika również oczekiwanie, że człowiek wychowany będzie umiał szanować: nie tylko ludzi (w tym siebie samego), ale także przyrodę i przedmioty martwe. Szacunek jest więc postawą, która w sposób absolutnie podstawowy i niezbywalny oraz do niczego nieredukowalny charakteryzuje człowieczeństwo.

W koncepcjach wychowania szacunek występuje w zasadzie przede wszystkim jako wartość już urzeczywistniona. W pedagogii opartej na silnym autorytecie pedagoga, bazującej na etyce I. Kanta oraz dydaktyce J.F. Herbarta⁵⁸³ oraz poglądów jego uczniów, szacunek jest częścią postawy dzieci i młodzieży, którą zobowiązani są oni potwierdzać ów autorytet. Szacunek równa się tu respektowi, powiązany jest z obawą sankcji. Stanowi wartość, którą w sposób oczywisty winni być obdarzani dorośli ze strony dzieci i młodzieży. Tak pojęty szacunek staje się niejako probierzem skuteczności wychowania, a jego bezpośrednim przejawem powinno być posłuszeństwo i niekwestionowanie racji starszych⁵⁸⁴. Posiadana przez dorosłych wiedza moralna usprawiedliwiała posiadanie władzy, dając możliwość dysponowania losem innych, oczywiście ze względu na ich dobro. Ponieważ dziecko nie wie, co jest dla niego dobre a co złe, nie jest jeszcze „w pełni wartościowym”, dojrzałym człowiekiem, dla którego umiejętność posługiwania się własnym rozumem jest ściśle sprzęgnięta

⁵⁸³ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki, op.cit.*, rozdz. IX.

⁵⁸⁴ Zob. K. Ablewicz, *Swoistość odpowiedzialności wychowawcy [w:] Pomiędzy przymusem a wolnością. W poszukiwaniu złotego środka w edukacji*, t. I, red. J. Grochulska, M. Kawka, W. Went, Kraków 1995.

z dopuszczeniem go do możliwości dysponowania sobą, czyli inaczej: bycia wolnym. Ponieważ dziecko jeszcze samo sobą nie włada, potrzebuje dorosłego, by on to czynił w jego zastępstwie. Ono samo zaś powinno we własnym interesie „bycia wychowanym” respektować jego decyzje, „(...) szanować (...) nie rozumować”⁵⁸⁵.

W przedstawionym modelu sytuacji wychowawczej widać wyraźnie, że szacunek „leży” niejako po stronie dorosłych i im bezwarunkowo przynależy. Zewnętrznym przejawem tej legitymacji „bycia szanowanym” jest wiek. Dorosły ma zawsze rację, ponieważ niedorosły nie spełnia warunków rozumności... i tak dalej⁵⁸⁶. W polskiej kulturze i tradycji wychowania rozumienie szacunku odwołujące się do autorytetu, legitymowanego posiadaną władzą – wiedzą etyczną wydaje się dość powszechne. Nie bierze się znikąd, lecz z pewnej tradycji myślenia, która tu w bardzo ogólnym zarysie została przedstawiona. Konsekwencją tego rodzaju wnioskowania jest niejako odmowa dziecku tejże wartości, z tego to względu, iż jakby jeszcze nie ma czego szanować. Szacunku jako postawy związanej z respektem oczekuje się od kogoś, kto jednak sam w sobie nie spełnia warunków, by zasłużyć na taką postawę wobec siebie. Ona jeszcze mu nie przysługuje tylko z tej racji, że urodził się istotą ludzką. Taki podtekst, który jest zarazem świadectwem określonej koncepcji wychowania oraz filozofii człowieka i dziecka dość często można jeszcze odczytać w postawach zarówno rodzicielskich, jak i nauczycielskich⁵⁸⁷.

Wiek XX, wiek praw dziecka⁵⁸⁸ przyniósł w refleksji pedagogicznej oraz praktyce nieco inną interpretację szacunku. Przede wszystkim można mówić o „przewrocie kopernikańskim” w wychowaniu w kontekście szacunku dla indywidualności dziecka, jako istoty, która nie będzie człowiekiem, lecz nim już jest i w związku z tym przysługują jej wszelkie prawa człowieka, i to takie jak człowiekowi dorosłemu⁵⁸⁹.

⁵⁸⁵ J. Korczak, *Niechęć* [w:] *Pisma wybrane*, t. I, Warszawa 1984, s. 76. Całe zdanie brzmi: „Każemy szanować starszych i doświadczonych, nie rozumować...”.

⁵⁸⁶ Warunki te mają z kolei swoją podstawę w koncepcji natury człowieka, jej poziomach, która daje jeszcze znać o sobie w poglądach współczesnego już filozofa-pedagoga H. Nohla. Kolejne warstwy osobowości są oswajane. To, co popędowe, fizyczne oswaja to co psychiczne, które z kolei winno być poddane władaniu duchowości. Zob. cz. I.A.2.2.

⁵⁸⁷ Wskazuje zarazem na fakt, że zjawisko pedagogicznej „mentalności” zakorzenione jest w kulturowym rozumieniu wychowania do tego stopnia, iż staje się jego przedrefleksyjną oczywistością, zasadą rządzącą rozumieniem. Sądzę, że śmiało można je rozważać w kontekście Gadamerowskiego przedrozumienia. Otwartym pytaniem pozostaje to, czy i na ile w kulturowym (historycznym) rozumieniu tego czym jest wychowanie, uobecnia się ahistoryczne i akulturowe jego rozumienie tego co osobowe, niezbywalne.

⁵⁸⁸ Zob. *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wydanie drugie zmienione, tom III – Księga II i III, wybór i opracowanie S. Wołoszyn.

⁵⁸⁹ Zob. B. Śliwerski, *Antypedagogika* [w:] T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1993. Klasycznym tekstem jest J. Korczaka, *Prawo dziecka do szacunku* [w:] *Pisma...*, t. I, *op.cit.*

Kiedy znowu przyjrzeć się sytuacji wychowawczej, której uczestnikami są dorośli i dziecko, to łatwo zauważyć jak szacunek, jako należna komuś wartość, „przesuwa się” na stronę dziecka. To ono jest kimś, kogo trzeba szanować i czyje prawa rozwojowe respektować. Zabezpieczanie i rozwijanie indywidualności staje się niepodważalną zasadą wychowania. Szala autorytetu przechyla się na stronę dziecka jako Indywidualności. Układ pomiędzy dorosłym i dzieckiem z wyraźnie asymetrycznego przemienia się tu w symetryczny – partnerski. Szacunek dla partnera, jego odrębności upodobań, wyborów i pomysłów na własny sposób życia. Szacunek dla Niepowtarzalności i Odmienności, jej wolności i jej odpowiedzialności – za siebie. Każdemu człowiekowi, jako istocie wolnej przysługuje niezbywalne prawo do samorealizacji według danych jej przez naturę dyspozycji. I jest sprawą oczywistą, że broni tych praw ludzka zdolność do ponoszenia odpowiedzialności za siebie. Granicą samorealizacji jest wzajemnie obowiązująca zasada przestrzegania wolności Drugiego, ale – dość paradoksalnie – zasada ta ludzi nie jednoczy, lecz rozdziela. Brzmi ona bowiem następująco: pozwólmy sobie nawzajem żyć według naszych wyborów. Niemal synonimem szacunku staje się postawa tolerancji⁵⁹⁰. Ma ona zabezpieczać człowieka przed nieupoważnioną przez niego samego ingerencją innych oraz chronić jego prawo do zachowania tożsamości zgodnie z obranym przez siebie porządkiem wartości.

Z perspektywy życia społecznego tolerancja stanowi bardzo pożądaną postawę, ale z perspektywy wychowania może stać się pedagogiczną pułapką. Oparta bowiem wyłącznie na zabezpieczaniu interesów indywidualnych sprzyja powstawaniu monad, które żyją obok siebie, nie otwierając okien, by być choć trochę dla siebie. Tolerancja jako wyłączny gwarant wolności skłania ludzi raczej do zamykania się we własnym kręgu aniżeli do wychodzenia ku drugiemu. Można wręcz zaryzykować stwierdzenie, że u podstaw takiej tolerancji nie leży już szacunek, lecz obojętność. Coraz wyraźniej uwidocznił się w tej sytuacji pewien paradoks polegający na tym, że wraz z przyzwoleniem na inność rosły mury obronne własnej indywidualności, interpretowanej nieraz dość skrajnie jako prawo do wszelkiej odmienności. Szacunek, rozumiany już nie jako respekt, ale jako tolerancja wyznacza bardzo wyraźnie co moje, a co twoje. Okazuje się zarazem, że sama postawa tolerancji może być w dwojaki sposób odbierana. Zarówno jako szacunek, jak i jako obojętność, zwłaszcza jeśli dotyczy nie pewnych wad charakteru, ale samego rdzenia osoby. Czyjaś obecność jest przyjmowana wówczas jako obiektywna konieczność, jest ledwie znoszona. Brak tu zdecydowanego pragnienia wyboru osób, z którymi chce się być. Tolerancja wyznacza podmiotom pewną pasywność. Jeśli pojawia się ona konsekwentnie tylko po jednej stronie, wówczas może stać się wyrazem pragnienia poniżenia drugiej osoby, poprzez

⁵⁹⁰ Etym. łac. *tolero* = znoszę, zob. np. *Edukacja aksjologiczna*, t. III, *O tolerancji*, red. K. Olbrycht, Katowice 1995.

zakwestionowanie jej osobowej wartości. To doświadczenie jest szczególnie dotkliwe i bolesne jeśli spotyka człowieka ze strony bliskiej mu osoby.

Szacunek w swej najgłębszej podstawie jest wyraźnie określoną postawą pozytywną, ze swej istoty polegającą na „wychyleniu” się ku człowiekowi jako takiemu, bez pytania o jego kulturowe przynależności⁵⁹¹. W ujęciu proponowanym postawa szacunku interpretowanego jako „warunek” otwierałaby w ogóle drogę do urzeczywistnienia wartości w świecie międzyludzkich relacji, w tym w sytuacji wychowawczej. Do tej pory szacunek pozostawał wartością realizowaną na równi z innymi wartościami moralnymi. Zostało też przedstawione, jak w różnych koncepcjach sytuacji wychowawczej szacunek niejako „balansował” pomiędzy respektem→bojaźnią – przy autorytaryzmie a tolerancją→obojętnością – przy liberalizmie. Wydaje się jednak, że takie proste jego umieszczenie „pomiędzy” nie wyczerpuje całości zagadnienia. Może nawet sugerować, że szacunek jest postawą dość niejednoznaczną, zróżnicowaną kontekstowo i rozmytą znaczeniowo. W rozważaniach niniejszych chodziłoby raczej o odsłonięcie sensu szacunku, który zdaje się kierować zarówno sensem tolerancji, jak i respektu. Tolerancja, jak i respekt są odniesieniami przede wszystkim społeczno-kulturowymi, obyczajowymi. W przypadku szacunku chodziłoby o dotknięcie najgłębszych warstw osobowych człowieka i jego ludzkiej tożsamości, fundujących sam fenomen.

W tym trzecim właśnie rozumieniu szacunek byłby związany z uznaniem należnym człowiekowi, lecz takiego rodzaju, które uprzedza nawet sam moment wartościowania, szacowania (oceniania) czy podziwiania, jako postawy posiadającej konkretny przedmiot odniesienia, a wyrażonej najczęściej szanowaniem czegoś lub kogoś za coś. Tu chodziłoby o taką postawę, w której nie występowałoby jeszcze to ani „coś”, ani „za coś”. Kiedy to można powiedzieć, że szanuje się bezinteresownie. W tym sensie „za to”, iż ktoś lub coś jest i do czego zobowiązuje samo jego istnienie. Chodziłoby tu o absolutne uszanowanie bytu w jakiegokolwiek postaci. Przy takim ustawieniu sprawy, w sytuacji wychowawczej, na pierwszy plan wysuwa się nie tyle jeszcze sama relacja z drugim człowiekiem, co raczej wyrażona uwagą intencja obcowania. Drugi przestaje być tym, od kogo trzeba się odgraniczyć, by ochronić własną wolność. Odwrotnie, dzięki niemu zostaje odsłonięta właściwa przestrzeń wolności. Człowiek ze swej strony po prostu zgłasza gotowość na przyjęcie obecności drugiego. Ale razem z tym zgodę się na jego odmienność.

⁵⁹¹ Zob. rozdz. nt. odpowiedzialności jako antropologicznej zasady wychowania II. B.4.3.

Wspomniany już filozof dialogu, Martin Buber, w swoich rozważaniach nad zasadą ludzkiego bytu⁵⁹² wskazał, iż jest ona dwoista, rozdzielona na zasadę pradystansu i zasadę relacji. Zanim ludzie z sobą wejdą w relację – co dla wychowawcy znaczy: zanim zaczną kogoś wychowywać – powinni spełnić zasadę pradystansu.

„(...) dochodzimy do wniosku, że zasada ludzkiego bytu nie jest prosta, lecz dwoista, tzn. opiera się na podwójnym ruchu – podwójnym w tym sensie, że jeden jest warunkiem drugiego. Pierwszy nazywam pradystansowaniem się, drugi wejściem w relację. To, że pierwszy jest warunkiem drugiego, wynika z faktu, że w relację można wejść tylko z bytem, do którego się uprzednio zdystansowało, a ściślej mówiąc: z czymś, co stało się samodzielnym Naprzeciw. Takie samodzielne Naprzeciw może mieć tylko człowiek”⁵⁹³.

Oznacza to sytuację, której uczestnikiem, a zarazem podmiotem może stać się tylko człowiek dzięki zdolnościom swej świadomości oraz sferze swej duchowości. Analizy prowadzone w rozdziale poprzednim dotyczące poznawczych problemów sytuacji wychowawczej, subiektywizmu i subiektywności, rodzajów rozumienia oraz wskazania roli „idealnego obserwatora” pozostają w ścisłym związku z niniejszymi studiami. Przytoczmy raz jeszcze ten ważny cytat, że:

„Zwierzę znajduje się w rewirze własnych spostrzeżeń jak pestka w łupinie owocu, człowiek zaś jest w świecie lub przynajmniej może być, jak gość na ogromnej budowie, do granic której nigdy nie jest w stanie dotrzeć, ale, którą zna tak jak zna własny dom: ponieważ jest zdolny ogarnąć całość tej budowy jako takiej”⁵⁹⁴.

Człowiek, żyjąc jak „pestka w łupinie owocu” może nigdy nie wyjść poza rewir własnych potrzeb, interesów, poglądów. Może nigdy nie zobaczyć Innego jako „samodzielne Naprzeciw”, może nigdy nie dostrzec w Drugim jego Inności, wyzwalać się zarazem i uniezależniając od „własnych potrzeb życiowych”, może też nigdy (tak jak to czyni zwierzę) nie przyznać wrogowi istnienia poza własną wrogością, tzn. poza własnym rewirem⁵⁹⁵. Ale może też nie przyznać drugiemu prawa do istnienia poza własną... miłością, albo... religijnością, albo... pedagogicznością.

Ale to nie jest też tak, że

„Ja »ustanawia« świat. (...) Ani aktu dystansowania się człowieka, ani związanego z tym aktem wejścia w relację nie można ujmować jako czegoś pierwszego. Jest raczej właściwością bytu, że z totalności wyłania się tutaj – tylko tutaj – istota zdolna do odsunięcia od siebie świata i stanięcia mu naprzeciw, zamiast, jak

⁵⁹² M. Buber, *Pradystans i relacja* [w:] *Ja i Ty. Wybór tekstów filozoficznych*, Warszawa 1992, lub *Twarz Innego*, „Teksty filozoficzne PAT”, Kraków 1985.

⁵⁹³ M. Buber, *Pradystans i relacja* [w:] *Ja i Ty...*, *op.cit.*, s. 127.

⁵⁹⁴ Tamże, s. 128.

⁵⁹⁵ Tamże, s. 134.

wszystkie inne, swoimi zmysłami wycinać z niego niezbędną część i zadowalać się nią”⁵⁹⁶.

M. Buber pisze, że: „nie do pomyślenia jest bycie naprzeciw świata, nie będące zarysem relacji”⁵⁹⁷. Pradystans, „bycie naprzeciw świata”, daje szansę człowiekowi na to, co naprawdę ludzkie, mianowicie, na potwierdzanie siebie nawzajem, na wzajemne potwierdzanie sensu bytu człowieka, tak jak on się przedstawia pod różnymi, nieraz dramatycznymi postaciami ludzkiej egzystencji. Każdy człowiek czeka na potwierdzenie go takim jakim jest i zarazem takim jakim może się stać. Słowo „zarazem” jest tu dość ważne, ponieważ ujmuje całą dynamikę osobowego Ja. Wydaje się też, że zasada ta dotyczy również ludzi popadających w konflikt z prawem, czyniących zło, wyrządzających krzywdę. Można tu dyskutować o ich sumieniu, wrażliwości moralnej, rozeznaniu etycznym, lecz nie można zakwestionować wewnętrznego pragnienia ducha – nawet złoczyńcy – do „bycia potwierdzonym”. Wejście w osobową relację z drugim człowiekiem, owym naprzeciw oznacza dla M. Bubera znacznie coś więcej aniżeli tylko zwykłe, społeczne kontakty. One mogą nigdy nie zawierać w sobie tego co istotowo międzyludzkie, co spełnia się w prawdzie pełnej wzajemności lub co może się w nią rozwinąć, o nią rozszerzyć. „Partycypacja obu partnerów jest niezbędna. Sfera międzyludzkiego, to sfera wzajemnego bycia naprzeciw”⁵⁹⁸. To nazywa M. Buber dialogiką i niewątpliwie o nią „walczy się” w każdej kolejnej sytuacji wychowawczej, ona stanowi jej cel. Ale zanim tak się stanie, osobą inicjującą świadomie uobecnienie drugiego w swoim własnym świecie jest wychowawca. I to trzeba rozumieć nie w sensie społecznym, lecz właśnie ontologicznym. M. Buber pisze:

„W ramach dystansowania się do świata i użyczenia mu samodzielności – jednocześnie daleko wychodząc poza nie i nie pozwalając mu się doń włączyć – mieści się dystansowanie człowieka do samego człowieka i użyczenie mu samodzielności: jako drugiemu człowiekowi. Mimo iż inni ludzie otaczają nas jako składowe samodzielne dla nas świata, kiedy ujmujemy każdego z nich jako byt ludzki, przestaje on być częścią składową i jest, podobnie jak ja, obecny jako byt samodzielny”⁵⁹⁹.

Ten moment wyodrębniania Drugiego, jako kogoś absolutnie nieredukowalnego do nikogo ani do niczego (do żadnego innego Naprzeciw) jest najgłębszym fundamentem ludzkich spotkań, które mają potwierdzać prawdę człowieka, tego kim jest, a nie tego jakim pragnie, by go postrzegano:

⁵⁹⁶ Tamże, s. 130.

⁵⁹⁷ Tamże, s. 129.

⁵⁹⁸ Tamże, s. 141.

⁵⁹⁹ Tamże, s. 136.

„Możemy rozróżnić dwa rodzaje ludzkiego istnienia. Jedno możemy scharakteryzować jako życie z istoty, życie określone przez to, czym jest, drugie zaś jako życie z obrazu, życie określone przez to jak człowiek chce być widziany”⁶⁰⁰.

Szacunek dla godności człowieka wcale nie oznacza przyzwolenia na wszelkie postacie egzystencji. Sprawa się komplikuje, ponieważ w grę zaczyna wchodzić świat wartości i nieustanny spór o etycznego arbitra. Trzeba tylko zaznaczyć, że ów „arbitrariusz” zawsze istnieje, bo zawsze określenie siebie dokonuje się według czegoś”. Zawsze jest horyzont, jakiś horyzont dobra – choć może realizowanego krzywdą. Problem polega na umiejętności ustawienia pewnej hierarchii i oczywiście naiwnością jest sądzić, że człowiek jest w stanie przewyciężyć w swoim życiu warunkowanie aksjologiczne.

Szacunek realizowany postawą prądystansu staje się zarazem warunkiem umożliwiającym prawdziwe wejście w relację, również w obszarze sytuacji wychowawczej. A najważniejszą wartością, jaka wkracza pomiędzy osoby uczestniczące w niej jest „prawda”⁶⁰¹. Ona wraz z szacunkiem warunkują poznanie i relację. Dają szansę na poznanie, potwierdzają wolność i godność, uzmysławiają człowiekowi jego samodzielność (nawet jeśli jest ona dramatyczna), ale przede wszystkim od początku służą budowaniu więzi, ponieważ potwierdzony jest człowiek, który sam i dzielnie *per se* musi budować własną tożsamość. Wychowawca nie może pozostać wobec tego trudu wychowanka obojętny, z tego tylko choćby względu, że jest w sposób automatyczny współuczestnikiem (jednocześnie współodpowiedzialnym) jego egzystencji. Lecz nie ze względu na swoją osobę, ale ze względu na osobę wychowanka. M. Buber pisze, że wychowawca jest przedstawicielem prawdziwego Boga, ponieważ jest zdolny pokochać światło i ciemność, które Bóg stworzył. Jest w stanie stanąć ponad małością i małostkowością i: „Pokochać światło dla niego samego i ciemność dla światła przyszłego”⁶⁰². Jest w stanie być wspaniałomyślnym.

Można ową światłość i ciemność porównać do świata wartości pozytywnych i negatywnych, którymi jest człowiek ogarnięty i sparafrazować słowa M. Bubera, przekonując, iż trzeba uszanować człowieka jako takiego, nawet jeśli jego osobowe „Ja” zdominowały wartości niszczące – zarówno jego, jak i innych, i pracować z nim dla tych wartości, które w końcu pozwolą odrodzić się w człowieku silnej woli dobra. Nie ma tu miejsca na potępienie, lecz raczej z jednej strony na spokojną zgodę na aksjolo-

⁶⁰⁰ M. Buber, *Między osobą a osobą* [w:] *Ja i Ty...*, *op.cit.*, s. 142. Buber zdaje sobie sprawę z biegu procesów rozwojowych oraz tego, że pozór przynależy do procesu dojrzewania i jest pewnym sposobem szukania siebie. Pisze na przykład tak: „Pozwól mi udawać, aż się stanę”, s. 143.

⁶⁰¹ Tamże.

⁶⁰² M. Buber, *Wychowanie* [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wybór i opracowanie S. Wołoszyn, t. III, ks. 2, s. 650.

giczny realizm sytuacji, zgodnie z poczuciem rzeczywistości, a z drugiej na przekraczanie przez wychowawcę własnych obaw we wspaniałomyślności i zaufaniu. W tym to sensie fundamentem szacunku jest gotowość na obecność dziecka i na konsekwencje tejże obecności, na jego „światło i ciemność”, które są udziałem ludzkiej natury i ludzkiego doświadczenia. W takim to znaczeniu szacunek umożliwia w ogóle urzeczywistnianie wartości osobowych w drugim człowieku oraz otwiera możliwość zaistnienia w dziecku doświadczenia „bycia wybranym”. Jako postawa, jako konkretne odniesienie do jakiejś sfery rzeczywistości odnajduje więc swoją tożsamość nie w swym zewnętrznym wyrazie (np. zachowaniu), lecz w wewnętrznym fundamencie umiejscowionym w aksjologicznym centrum człowieka, w osobowym „Ja”⁶⁰³. W tym źródle narodzin intencji uczuć i myśli, gdzie sprzęgają się one razem z wolą dobrego czynu. Z faktycznym przydawaniem światu wartości dzięki temu, że człowiek odkrywa, iż jest w swej twórczości dla świata⁶⁰⁴, że siebie światu udziela i rozsyła pomiędzy ludzi, właśnie za pośrednictwem urzeczywistnionych wartości.

Sprostanie takim wymaganiom wydaje się niezwykle trudne w pracy pedagogicznej. Perspektywa, z jakiej spogląda wychowawca na swego wychowanka ustawia go w płaszczyźnie „pochyłej”. Sam status „bycia wychowawcą”, a jeszcze dodatkowo nauczycielem mówi o jego wyższości: w dziedzinie wiedzy o przedmiocie nauczonym, o życiu, o skomplikowanym charakterze duszy i umysłu człowieka, o tym co może się wydarzyć, czego unikać, a co jest korzystne itd. I ta wyższość jest wyrażana poprzez różne atrybuty nauczycielskiej władzy. I jeszcze to obarczenie społeczną odpowiedzialnością za wychowanie dziecka – jak to się określa „na człowieka” (tak jakby nim nie było). To wszystko sprawia, że wejście w relację nie jest poprzedzone pradystansem. Postępujemy według teorii, oczekiwania, chcemy sprostać celom i interesom społecznym i gdzieś po drodze gubimy tego z kim pracujemy, zresztą nad jego własnym sensem życia⁶⁰⁵.

⁶⁰³ Zob. W. Cichoń, *Wartości – człowiek – wychowanie*, op.cit., s. 114.

⁶⁰⁴ T. Gadacz w *Wychowaniu do wolności* pisze za M. Buberem: „Czyn twórczy jest czystym gestem, który nie porywa świata dla siebie, ale wyraża siebie dla świata”, s. 99.

⁶⁰⁵ Jako refleksja dodatkowa pojawia się myśl, że ta możliwość wyciszonego poznawczego kontemplowania osoby Drugiego – Innego zaburzana jest też poprzez totalizujący współczesne życie społeczne postulat: aktywności, działania, wypracowywania sobie własnego miejsca w świecie poprzez ciągle wchodzenie w relacje. Aktywność staje się bożyszczem, ale też tylko w sobie widzi świętość.

Uwagi końcowe: ocena i perspektywy badawcze

Podsumowując niniejsze rozważania, skorzystajmy raz jeszcze z autorytetu O.F. Bollnowa. W jednej ze swych ostatnich publikacji⁶⁰⁵ podkreśla, iż zależność pedagogiki od nauk szczegółowych może doprowadzić do redukcji problematyki pedagogicznej i sprowadzenia jej do obszaru badań np. wyłącznie psychologicznych. W niemieckiej literaturze funkcjonuje określenie – pedagogicznej psychologii. Bez wątpienia to właśnie ona podsuwa i dostarcza pedagogice ważną dla niej wiedzę psychologiczną. Ale, co akcentuje Bollnow, musi zaistnieć bardzo wyraźnie związek odwrotny: pojawiające się w ramach rzeczywistości wychowawczo-edukacyjnej problemy pedagogiczne powinny stać się podbudową i inspiracją do rozwoju nowych kierunków badawczych w obrębie psychologii pedagogicznej. Sprawa przedstawia się podobnie w przypadku socjologii, nauk biologicznych, genetycznych, etnologicznych, medycznych, czy historycznych⁶⁰⁶ itd. Badania te, prowadzone w ramach szeroko pojętych nauk o wychowaniu, powinny być scalane w ramach właśnie antropologii *pedagogicznej*, jako centralnego ośrodka interpretacyjnego, należącego do pola badań pedagogiki ogólnej. Bollnow pisze: „Tę całość, ważnych dla pedagogiki, przyczynków (*Beiträge*) badawczych nauk »sąsiedzkich«, można objąć nazwą *pedagogicznej* antropologii”⁶⁰⁷. Antropologia *pedagogiczna* odnajdywałaby więc swój przedmiot badań we wszelkich innych dziedzinach ludzkiej rzeczywistości oraz towarzyszących im zjawiskach społeczno-kulturowych. Na przykład dokonywałaby oglądu przemian życia politycznego, ekonomicznego, prawnego z perspektywy konsekwencji edukacyjnych, w głębszej perspektywie odnoszących się jednak do konsekwencji wychowawczych. Takiej analizy może dokonać tylko ktoś, kto wie, co to znaczy „wychowawcze”, a więc pedagog.

⁶⁰⁵ O.F. Bollnow, *Pädagogische Anthropologie als Integrationskern der Allgemeinen Pädagogik* [w:] *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*, (Hrsg.) A. Flitner, H. Scheuerl, Weinheim und Basel 2000.

⁶⁰⁶ Tamże, s. 196.

⁶⁰⁷ Tamże, s. 197.

Odmienny nieco sens uzyskuje *pedagogiczna* antropologia w zetknięciu z antropologią filozoficzną. Dla pedagogiki niezwykle owocne stają się tu badania prowadzone w ramach filozofii człowieka, rozpoczęte studiami Maxa Schelera i Helmuta Plessnera. Hermeneutyka fenomenów ludzkiej egzystencji dokonywana z perspektywy ich antropologicznego sensu (człowieka jako sensownie ukonstytuowanej całości) również w pedagogice znalazła swoje miejsce. Ludzkie doświadczenia, czy też inaczej doświadczenia egzystencjalne człowieka dorosłego, nie omijają doświadczeń z okresu dzieciństwa czy młodości. Strach, miłość, upokorzenie, wspaniałomyślność, doświadczenie bliskości i oddalenia, poczucie bezpieczeństwa, czy też wszelkie zjawiska społeczne, ekonomiczne, polityczne, mogą być poddawane – tak zwanej przez O.F. Bollnowa – „redukcji antropologicznej”⁶⁰⁸. Przewodzi tu wspomniane już wyżej pytanie: *Jak można by rozumieć istotę człowieka, by dany (jego dotyczący fenomen) mógł zostać zinterpretowany jako sensowna część owego człowieka jako całości?* Koncepcja człowieka pozostaje otwarta, perspektyw odpowiedzi istnieje wiele. Zasadnicze jest jednak to, iż punktem wyjścia nie jest określony obraz człowieka, jakiś jego wzór, lecz właśnie fenomen sytuacji wychowawczej, która „daje” badaczowi do myślenia i „przymusza” go do poszukiwań antropologicznego sensu, jako fundującej ją podstawy. Ten sposób badań hermeneutycznych O.F. Bollnow stara się wykorzystać w pedagogice, sięgając do podstaw fenomenologicznych. Tym razem poszczególnym zagadnieniom pedagogicznym może zostać postawione pytanie o ich filozoficzno-antropologiczne uzasadnienie. Nie tylko psychologiczne, socjologiczne, obyczajowe czy medyczne.

Należy w tym miejscu zaakcentować, że istota wychowania tkwi w swoistości relacji pomiędzy dorosłymi i dziećmi⁶⁰⁹, a nie w samych koncepcjach i ich założeniach, jakkolwiek pełnią one wobec praktyki rolę fundującą⁶¹⁰. Czy można jednak wskazać jakieś najwłaściwsze „pomiedzy”, które pozwoliłoby więcej nie błądzić i sprawiło, że wychowawcy podejmowałiby decyzje gwarantujące „sukces pedagogiczny”, z jednoczesnym poczuciem dobrze spełnionego obowiązku? Nie ma nic bardziej złudnego niż oczekiwania zgłaszane pod adresem pedagogiki jako nauki o wychowaniu, by dostarczała wychowawczej *praxis* wiedzy pewnej. Z takiego też oczekiwania, a w konsekwencji rozczarowania wypływa błędne przekonanie wielu praktyków o rozdźwięku pomiędzy teorią a praktyką. Czyli tak naprawdę o rozdźwięku... pomiędzy myśleniem a działaniem.

⁶⁰⁸ Tamże, s. 198.

⁶⁰⁹ Akcentuje to na przykład M. Sawicki w swej książce *Hermeneutyka pedagogiczna*, Warszawa 1996.

⁶¹⁰ Zob. np. J. Tischner, *Z problematyki wychowania chrześcijańskiego*, s. 29.

„Mądrzy nie są uczeni, a uczeni nie mądrzy”⁶¹¹ – głosi sentencja Tao mogąca podkopywać różne autorytety wiedzy. Sentencja ta jednak w szczególny sposób odnosi się do procesów wychowania i edukacji. Zadziwia ona prostotą i zarazem trafnością w przedstawieniu tego, na czym polega w swej istocie proces wychowywania i kształcenia człowieka. Nasuwają się przy tym pytania: czy w wymiarze kultury europejskiej i jej lokalnych postaciach na plan pierwszy wysunie się idea wychowywania naukowców czy ludzi mądrych i jaka zarazem koncepcja człowieka oraz jego człowieczeństwa stanie się dążeniem polskiej pedagogiki? Czy uda się konsekwentnie łączyć wiedzę z mądrością w taki sposób, by móc na co dzień realizować cel wychowania i wykształcenia człowieka mądrego, ale i zarazem dobrego swą mądrością? Człowieka, który będzie umiał ową mądrość wyprowadzić nie tylko z wiedzy, ale też z doświadczenia życia codziennego. Być może kryzys pedagogiki współczesnej zbiega się z ekonomiczną wizją człowieka, sprawnego zawodowca, profesjonalisty, który umie rozwiązać zagadki komputerowe i precyzować strategie działań skutecznych, lecz jest zupełnie bezradny i bezsilny wobec trudności spraw ludzkich, pogubiony w priorytetach, gdy los stawia go w sytuacjach granicznych.

Powyższa refleksja konsekwentnie prowadzi do postulatu, traktowanego już nie jako potrzeba, lecz wręcz konieczność przyjęcia w obręb metodologii badań pedagogicznych procedury badań istotnościowych oraz z całą pokorą ćwiczenia przez naukowców, wychowawców i nauczycieli rozmaitych orientacji pedagogicznych i światopoglądowych, postawy fenomenologicznego oglądu i opisu zjawisk wychowania i kształcenia jako fundamentu umożliwiającego poznanie sytuacji wychowawczej – traktując przy tym sprawę poznania jako oczywisty warunek działania sensownego⁶¹². Jeśli uczciwie chcemy poszukiwać jakiejś wspólnoty wartości utrzymujących sens najpierw dziecięcej, a potem dorosłej egzystencji człowieka – obojętnie w jakiej przestrzeni kulturowej – trzeba by z większą pokorą odnosić się do egzystencjalnych doświadczeń człowieka, ponieważ to one tak naprawdę są nośnikami wartości, o które należy się troszczyć i wysuwać na pierwszy plan w harmonogramie dnia, oraz traktować jako życiowy priorytet⁶¹³. Oczywiście, że wiedza nie gwarantuje

⁶¹¹ B. Hoff, *Tao Kubusia Puchatka*, *op.cit.*, s. 27.

⁶¹² Warunek postulowany zdawałoby się przez tak odmienne orientacje pedagogiczne, jakimi są np. antypedagogika i pedagogika personalistyczna. Łączy je jednak niewątpliwie to założenie, iż zanim człowiek przyjmie jakąkolwiek postawę – zwłaszcza wobec drugiego człowieka i podejmie jakiekolwiek wobec niego działania, w jakikolwiek sposób wejdzie z nim relację, to wpraw musi poznać. A sam ten proces wymaga ogromnego skupienia, zaangażowania woli, a przede wszystkim postawy usunięcia z pierwszego miejsca nastawienia wobec świata typu: „ja i moje poglądy”.

⁶¹³ Myslę tu o takich sprawach, jak troska o dzieci, o czas im poświęcany, o pochłanianie przez nie uwagi dorosłych, która np. nie może być w tym momencie „do dyspozycji szefa”. To

postępowania. Niemniej wydaje się, że człowiek naprowadzony na doświadczenie źródłowe, jakim jest np.: ważność jego obecności przy innym – odkryje w tymże doświadczeniu podstawowy sens własnej egzystencji i odczuje (doświadczy) jego mocy przyciągania do tego stopnia, że podąży za nim – pozostając zarazem człowiekiem wolnym, bo tenże „sens” wybierającym⁶¹⁴. A w dalszej kolejności według tego sensu organizującego szeroko rozumiane życie społeczne. To jednak nie wydarza się samo i nie bierze się znikąd. Do tego trzeba człowieka przygotowywać nie tylko w obszarze życia rodzinnego i instytucji szkoły, ale w obszarze całej, doświadczonej przez niego rzeczywistości.

W kontekście niniejszego przykładu można też wskazać dalsze pola badań pedagogiki *antropologicznej*, która w tym przypadku zajęłaby się wzajemnymi odniesieniami: obiektywnego porządku wartości a porządku społeczno-polityczno-ekonomicznego, zaś wszystko w odniesieniu do pytania: na które wartości, w jaki sposób i w jakich sytuacjach (jako konsekwencja przyjętych założeń antropologicznych i aksjologicznych) będziemy stawiać, chcąc wskazać dorastającemu człowiekowi dość stabilne życiowe priorytety aksjologiczne. To wszystko wymaga bardzo wnikliwych przemyśleń, na które brak nieraz czasu i chęci w toku bieżących spraw. Dopiero z płaszczyzny pedagogiki *antropologicznej* czy też z jej perspektywy są możliwe do wyłowienia sensowne, zakotwiczone w wartościach obiektywnych i realiach dnia codziennego, cele wychowania. Również na tym tle dopiero stają się w pełni widoczne zjawiska aksjologicznie patologiczne⁶¹⁵.

Studia nad sytuacją wychowawczą, prowadzone w drugiej części pracy to badania, które nie powinny być przyjęte jako ukończone. To skromna, indywidualna próba wnikięcia w istotę i podstawy tego fenomenu ludzkiej egzystencji, dzięki któremu człowiek „utrzymuje” siebie w dziejach – nie tylko własnego świata, ale być może i wszechświata. Poszczególne zagadnienia wymagają dalszych, wnikliwych analiz. Zwłaszcza ważne wydają się te dotyczące dziecięcych i młodzieżowych doświadczeń wartości oraz budowania przez nie ich własnych hierarchii wartości. Uczciwe poznawanie tegoż świata oraz praca w odniesieniu do niego wydaje się niezbywalnym warunkiem określającym sensowność intencji wychowawczych. Z tą problematyką ściśle związana jest możliwość poznawania człowieka dorastającego w specyfice jego aksjologicznej struktury. I tu poznanie w sytuacji wychowawczej oraz sytuacji wychowawczej jako

odwrotnie: rytm pracy powinien uwzględniać ludzkie sprawy, a sama praca nie może pochłaniać energii człowieka do tego stopnia, by go już „nie starczało” dla najbliższych osób.

⁶¹⁴ Do patologii należy jednakże sytuacja, w której za ten wybór człowiek będzie społecznie karany np. poprzez zwiększone zagrożenie utraty pracy.

⁶¹⁵ Bardzo często – na zasadzie nacisku określonych trendów współczesności, np. przemian technicznych i czynienia ze zjawiska samego postępu technologicznego i naukowego pewnego „tabu aksjologicznego”, porządkującego wszelkie sprawy człowieka.

określonej całości zawsze będzie rozpięte pomiędzy jakimś idealnym uniwersum, wskazującym cele, a konkretną indywidualnością danego człowieka i swoistością jego psychiczno-kulturowych doświadczeń.

We „Wprowadzeniu” do niniejszych studiów zostały postawione dwa generalne cele: poznawczy i dydaktyczny. I trzeba przyznać, że zostały zrealizowane tylko częściowo. Przede wszystkim w jakimś zakresie zostało zrealizowane to, co odnosiło się do celu poznawczego, mianowicie przedstawiono teoretyczny oraz metodologiczny kontekst powstania pedagogiki *antropologicznej* (cz. I) oraz podjęto próbę wykorzystania jej założeń w studium wybranych zagadnień sytuacji wychowawczej (cz. II). Zamiar budowania teoretycznych podstaw praktyki pedagogicznej, a konkretnie pedagogiki umiejętnie fundującej swe teoretyczne założenia na doświadczeniu naturalnym człowieka, przy współudziale badań fenomenologicznych oraz wyłonionych na ich drodze założeń antropologicznych i aksjologicznych, wydaje się pewnym wyjściem z impasu wskazywanego często przez praktyków jako rozdzwiek pomiędzy teorią i praktyką. Rozdzwiek ten może właśnie łagodzić umiejętność prowadzenia badań istotnościowych w odniesieniu do konkretnych sytuacji, jakie występują w codziennej rzeczywistości wychowawczej i edukacyjnej.

Nie sposób jednak zadowalająco odpowiedzieć, czy cel dydaktyczny został spełniony. To zależy od recepcji niniejszej pracy, wrażliwości i gotowości intelektualnej czytelnika – co w chwili obecnej jest niemożliwe do ustalenia. Sam apel nie wystarczy. Niemniej, mając świadomość tego, iż czyste badania fenomenologiczne w zasadzie nie występują, zwłaszcza gdy ich przedmiotem staje się bogata w zróżnicowane wartości i interpretacje rzeczywistość wychowawcza i edukacyjna, trzeba próbować podążać drogą, która jest trudna, w której wyniki uzyskuje się niespiesznie, i która wymaga nieraz od badacza postępowania „pod prąd” własnych czasów. Wydaje się jednak to właśnie siłą praktyczną tej metody. Zmusza ona bowiem do otwartej postawy wobec zdarzeń rzeczywistości, pobudza do ponawiania pytań, które same nie są być może nowe, ale które domagają się aktualnych odpowiedzi. Nawet jeśli są to odpowiedzi potwierdzające stare prawdy ogólnoludzkie i pedagogiczne. W tym znaczeniu pedagog–praktyk jest autentycznym, myślącym i wrażliwym uczuciowo uczestnikiem dziejów, ich interpretatorem i tłumaczem, dla którego dziecko–człowiek pozostaje nieustannie „otwartym pytaniem”. Ów pedagog stojący „oko w oko” z codzienną rzeczywistością musi posiadać zdolność i umiejętność prowadzenia owych interpretacji według ich istoty, z tego to prostego względu, że dzieci wcześniej zadają pytania i szybciej trzeba im udzielić sensownej odpowiedzi niż uczynić to mogą naukowcy.

Bibliografia

- Ablewicz K., *Sytuacja wychowawcza jako szczególne spotkanie dwóch osób – szkic problematyki*, Zeszyty Naukowe UJ, Prace Pedagogiczne, Z. 8, Kraków 1988.
- Ablewicz K., *U źródeł odpowiedzialności wychowawcy*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych PAN”, T. XLVII (1992).
- Ablewicz K., *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wyd. UJ, Kraków 1994.
- Ablewicz K., *Doświadczenie naturalne podstawą pedagogiki »per se«* [w:] *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. Adamski F., Wyd. Nauk. PAT, Kraków 1994.
- Ablewicz K., *Wzucie i rozumienie w analizie sytuacji wychowawczej* [w:] *Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, red. Palka S., Zeszyty Naukowe UJ, Prace Pedagogiczne, Z. 22, Kraków 1994.
- Ablewicz K., *Swoistość odpowiedzialności wychowawcy* [w:] *Pomiędzy wolnością a przynusem. W poszukiwaniu złotego środka w edukacji*. T.1, red. nauk. Grochulska J., Kawka M., Went W., Kraków 1995 oraz *Swoista odpowiedzialność wychowawcy* [w:] *Tradycja i wyzwania*, red. Paćławska K., Wyd. Universitas, Kraków 1996.
- Ablewicz K., *Cierpienie warunkiem wzrostu? Rozważania nad sensem bolesności życia w wymiarze pedagogicznym*, Zeszyty Naukowe UJ, Prace Pedagogiczne, Z. 25, 1996.
- Ablewicz K., *Język potoczny jako warunek dialogu edukacyjnego – w poszukiwaniu języka pedagogiki*, „Edukacja” 3/1997.
- Ablewicz K., *Wiedza pedagogiczna w perspektywie fenomenologicznej* [w:] *Perspektywy i kierunki rozwoju pedagogiki*, red. Gnitecki J., Palka S., Kraków–Poznań 1999.
- Ablewicz K., *Pedagogika antropologiczna, czyli pytania spoza alternatywy* [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XX wieku*, red. Śliwerski B., Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2001.
- Ablewicz K., *Aktualność myśli pedagogicznej Władysława Cichonia* [w:] *Myśl pedagogiczna przełomu wieków*, red. Aleksander T., Wyd. UJ, Kraków 2001.
- Ablewicz K., *Człowiek jako metodologiczny problem pedagogiki*, „Horyzonty Wychowania”, 1/2002.
- Ablewicz K., *Pedagogiczna antropologia – geneza, interpretacje, perspektywy* [w:] *Teorie pedagogiczne wobec zmian w humanistyce i w otaczającym świecie*, red. Gnitecki J., Wyd. Nauk. PTP, Olsztyn–Poznań 2002.

- Ajdukiewicz K., *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania – metafizyka*, Wyd. Czytelnik, Warszawa 1949.
- Aleksander Z., *Język potoczny jako płaszczyzna porozumiewania się pokoleń* [w:] *Pytanie – dialog – wychowanie*, red. Rutkowiak J., Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1992.
- Aloys Fischer. *Ausgewählte pädagogische Schriften*, oprac. K. Kreitmair, Paderborn 1961.
- Anthropologische Markierungen. Herausforderungen pädagogischen Denkens*, (Hrsg.) Marotzki W., Masschelein J., Schäfer A., Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1998.
- Antropologiczne podstawy wychowania*, wybór Schulz R., Wyd. „Żak”, Warszawa 1996.
- Anzenbacher A., *Wprowadzenie do filozofii*, PTT, Kraków 1987.
- Baran B., *Fenomenologia amerykańska. Studium z pogranicza*, Teksty Filozoficzne PAT, Kraków 1989.
- Bartnik C.S., *Hermeneutyka personalistyczna*, Wyd. KUL, Lublin 1994.
- Beschreiben, Verstehen, Handeln. Phänomenologische Forschungen in der Pädagogik*, (Hrsg.) Danner H., Lippitz W., Gerhard Röttger Verlag, München 1984.
- Bildung und Erziehung. Pädagogische Perspektiven der Hermeneutik*, (Hrsg.) Lengert R., 41 Jg. Heft 3, Sept. 1988.
- Blaß J.L., *Wissenschaftstheoretische Reflexionen und Fragen zur pädagogischen Anthropologie*, „Vierteljahrsschrift f. wiss. Pädagogik” 46 (1970).
- Bocheński J.M., *Współczesne metody myślenia*, Wyd. „W drodze”, Poznań 1992.
- Bock I., *Pädagogische Anthropologie der Lebensalter*, München 1984.
- Boelhaue U., *Verstehende Pädagogik: die pädagogische Theorie Otto Friedrich Bollnow aus hermeneutischer, anthropologischer und ethischer Sicht im Kontext seiner Philosophie*, LTV-Verlag, Darmstadt 1997.
- Bogaj A., *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, Wyd. IBE, Warszawa 2000.
- Bollnow O.F., *Das Wesen der Stimmungen*, Frankfurt am Main, 1941, wyd. 3, 1956.
- Bollnow O.F., *Das Verstehen. Drei Aufsätze zur Theorie der Geisteswissenschaften*, Mainz/Rhein 1949.
- Bollnow O.F., *Die Ermahnung* [w:] *Erziehung zur Menschlichkeit. Festschrift für Eduard Spranger zum 75. Geburtstag*, Tübingen 1957 oraz [w:] *Existenzphilosophie und Pädagogik*, Stuttgart 1959, wyd. 4, 1969.
- Bollnow O.F., *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung*, Stuttgart 1959, wyd. 2, 1962.
- Bollnow O.F., *Mass und Vermessenheit des Menschen*, Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, Göttingen 1962.
- Bollnow O.F., *Mensch und Raum*, Kohlhamer Verlag, Stuttgart 1963.
- Bollnow O.F., *Die Macht des Worts. Sprachphilosophische Überlegungen aus pädagogischer Perspektive*, „Neue pädagogische Bemühungen”, H. 17/18, Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, Essen 1964.
- Bollnow O.F., *Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchung über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung*. Quelle & Meyer, Heidelberg 1964.
- Bollnow O.F., *Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik*, „Zeitschrift für Pädagogik”, 14 (1968).
- Bollnow O.F., *Das doppelgesicht der Wahrheit*, Stuttgart 1975.

- Bollnow O.F., *Pädagogisch Anthropologii der allgemeinen Pädagogik*, [w:] *Einführung in pädagogisches Sehens und Denken*, (Hrsg.) Flitner A., Scheuerl H., Weinheim und Basel 2000.
- Bollnow O.F., *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*, Neue deutsche Schule Verlagsgesellschaft MbH, wyd. 3, Essen 1975.
- Bollnow O.F., *Über den Wert einer Beschäftigung mit der Geschichte der Pädagogik für die systematische Pädagogik*, [w:] *Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. W. Flitner zum 90. Geburtstag*, Wiesbaden 1979.
- Bollnow O.F., *Anthropologische Pädagogik*, Wyd. 3, Bern, Stuttgart, Haupt 1983.
- Bollnow O.F., *Rozumienie krytyczne*, [w:] *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, Wyd. Nauk. PAT, Kraków 1993.
- Bräuer G., *Ideologiekritik und anthropologische Reduktion* [w:] *Erziehung in anthropologische Sicht*, hrsg. von O.F. Bollnow, Zürich 1969.
- Braun W., *Pädagogische Anthropologie im Widerstreit. Genese und Versuch einer Systematik*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 1989.
- Brezinka W., *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft*, Ernst Reinhard Verlag, München Basel, 1993.
- Broecken R., *Hermeneutische Pädagogik* [w:] *Erziehungswissenschaftliches Handbuch*, (Hrsg.) Ellwein Th., Groothoff H.H., Rauschenberg H., Roth H., Bd.4., Berlin 1975.
- Buber M., *Pradystans i relacja*, [w:] *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Inst. Wyd. PAX, Warszawa 1992.
- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Inst. Wyd. Pax, Warszawa 1992.
- Buber M., *Problem człowieka*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1993.
- Burckhart H., *Diskursethik, Diskursanthropologie, Diskurspädagogik. Reflexiv-normative Grundlegung kritischer Pädagogik*, Verlag Königshausen & Neumann, Würzburg 1999.
- Casmann O., *Psychologia anthropologica sive animae humanae doctrina*, Hannover 1594/96.
- Chalmers A., *Czym jest to, co zwieny nauką*, Wyd. Siedmioróg, Wrocław 1993.
- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, PZWS, Warszawa 1962.
- Cichoń W., *Aksjologiczne podstawy wychowania*, Wyd. UJ, Kraków 1980.
- Cichoń W., *Aksjologiczna i antropologiczna problematyka w badaniach pedagogicznych*, Zeszyty Naukowe UJ, Prace Pedagogiczne, Z. 6, Kraków 1987.
- Cichoń W., *Perspektywy aksjologicznych badań w pedagogice* [w:] *Teoretyczne podstawy pedagogiki*, red. S. Palka, „Skrypty Uczelniane UJ”, nr 562, Kraków 1987.
- Cichoń W., *Wartości – człowiek – wychowanie*, Wyd. UJ, Kraków 1996.
- Coreth E., *Czym jest antropologia filozoficzna?*, „Studia Filozoficzne”, 4/1983.
- Coreth E., *Grundfragen der Hermeneutik. Ein philosophischer Beitrag*, Freiburg 1969.
- Czerny J., *Zarys pedagogiki aksjologicznej*, Wyd. Śląsk, Katowice 1998.
- Człowiek i pedagogia na progu nowego tysiąclecia*, „Horyzonty wychowania”, 1/2002.
- Człowiek w filozofii współczesnej*, wyb. i oprac. Pajak A., Podraza-Ucińska G., Zaleski Z., AM im. Mikołaja Kopernika, Kraków 1989.
- Człowiek – wychowanie – kultura*, wyb. tekstów Adamski F., Wyd. WAM, Kraków 1993.
- Danner H., *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik: Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*, Ernst Reinhardt GmbH & Co, München 1998.
- Darowski R., *Filozofia człowieka*, Wyd. WAM, Kraków 1996.
- Davis M.H., *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, GWP, Gdańsk 1999.

- Deborlaw J., *Problem und Aufgabe einer pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft*, „Psychologie und Pädagogik, Veröffentlichungen der Hochschule für internationale pädagogische Forschung”, Bd. 2, Heidelberg 1959.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999.
- Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft*, (Hrsg.) Oppolzer S., Bd.I., München 1966.
- Der Mensch – das Maß der Bildung?*, (Hrsg.) Hadwig A.W., Tyrolia Verlag, Wien–Innsbruck 1994.
- Dienelt K., *Pädagogische Anthropologie*, Ernst Reinhard Verlag, München/Basel 1970.
- Dilthey W., *O istocie filozofii*, PWN, Warszawa 1987.
- Döpp-Vorwald H. *Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung*, Berlin 1941.
- Döpp-Vorwald H., *Organologische oder anthropologische Grundlegung der Erziehungswissenschaft*, „Philosophische Studien”, 1 Band 1949.
- Droysen J.G., *Grundriß der Historik*, (Hrsg.) Hübner R., Darmstadt 1974.
- Drożdż A., *Mity i utopie pedagogiczne*, Wyd. Nauk. Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.
- Dybel P., *Historyczność procesu kulturowego według hermeneutyki Gadamera [w:] Kategoria potoczności. Źródła filozoficzne i zastosowania teoretyczne*, red. Jawłowska A., IK PAN, Warszawa 1991.
- Dylematy metodologiczne pedagogiki*, red. Lewowicki T., Wyd. Pedagogiczny UW, Inst. Ped. UŚ-Filia w Cieszynie, Warszawa–Cieszyn 1995.
- Edukacja aksjologiczna, T. 1: Wymiary – kierunki – uwarunkowania*, red. Olbrycht K., Wyd. UŚ, Katowice 1994.
- Edukacja aksjologiczna, T. 2: Odpowiedzialność pedagoga*, red. Olbrycht K., Wyd. UŚ, Katowice 1995.
- Edukacja aksjologiczna, T. 3: O tolerancji*, red. Olbrycht K., Wyd. UŚ, Katowice 1995.
- Edukacja aksjologiczna, T. 4: Wybrane problemy przekazu wartości*, red. Olbrycht K., Wyd. UŚ, Katowice 1999.
- Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. Brzeziński J., Witkowski L., Toruń 1994.
- Edukacja alternatywna. Dylematy teorii*, red. Śliwerski B., Wyd. Impuls, Kraków 1992.
- Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, red. Adamski F., de Tchorzewski A., Wyd. UJ, Kraków 1999.
- Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*, (Hrsg.) Flitner A., Scheuerl H., Weinheim und Basel 2000.
- Encyklopedia katolicka*, t. I, VI, Tow. Nauk. KUL, Lublin 1973.
- Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, hrsg. von Lenzen D., Mollenhauer K., Klett Cotta Verlag, Stuttgart 1983.
- Erziehung wozu?*, Alfred Kröner Verlag, Stuttgart 1956.
- Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. Kwiatkowska H., Wyd. PTP, Warszawa 1994.
- Fenomenologia i hermeneutyka*, t. 2, Warszawa 1989.
- Filek J., *Pytanie o istotę wychowania*, „Studia Filozoficzne”, 4/1984.
- Filek J., *Psuedowychowanie*, „Studia Filozoficzne”, 10/1984.
- Filozofia dialogu*, wybrał Baran B., Wyd. Znak, Kraków 1991.
- Filozofia Sergiusza Hessena*, red. Rotkiewicz H., Wyd. „Żak”, Warszawa 1997.

- Fink E., *Grundphänomene des menschlichen Daseins*, hrsg. von Franz-A. Schwarz, Verlag Karl Alber, Freiburg/München 1995.
- Fink E., *Zur Krisenlage des modernen Menschen. Erziehungswissenschaftliche Vorträge*, Verlag Dr. Johannes Königshausen+Dr. Thomas Neuman, Würzburg 1989.
- Fischer A., *Deskriptive Pädagogik* [w:] *Leben und Werk*, B.2. München 1950.
- Flitner A., *Wege zur pädagogischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen. Pädagogische Forschungen*. Veröffentlichungen des Commenius-Instituts No. 23, Heidelberg 1963.
- Flitner W., *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*, Heidelberg 1973.
- Folkierska A., *Pytanie o pedagogikę*, Rozprawy Uniwersytetu Warszawskiego, nr 347, Warszawa 1990.
- Folkierska A., *Samowiedza pedagogiki wobec współczesnej świadomości metodologicznej*, „Ruch Pedagogiczny” 1990, nr 5–6.
- Folkierska A., *Filozofia w kształceniu pedagogów* [w:] *Pytanie – dialog – wychowanie*, red. Rutkowiak J., Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1992.
- Folkierska A., *Wychowanie i pedagogika w perspektywie hermeneutycznej* [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wybór i oprac. Wołoszyn S., t. III, Dom Wydawniczy „Strzelec”, Kielce 1996.
- Freese L.-H., *Kinder sind Philosophen*, Beltz Verlag, Weinheim 1989.
- Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak”, 9/1991.
- Gadacz T., *Wychowanie do wolności* [w:] *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. Adamski F., Wyd. Nauk. PAT, Kraków 1994.
- Gadacz T., *O umiejętności życia*, Wyd. Znak, Kraków 2002.
- Gadamer H.-G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. Baran B., Inter esse, Kraków 1993.
- Gadamer H.-G., *Rozum, dzieje, słowo*, PIW, Warszawa 2000.
- Gajda J., *Wartości w życiu człowieka*, Lublin 1997.
- Galarowicz J., *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*, Wyd. Nauk. PAT, Kraków 1992.
- Galarowicz J., *Powołani do odpowiedzialności. Elementarz etyczny*, Oficyna Naukowa i Literacka T.I.C., Kraków 1993.
- Galarowicz J., *W drodze do etyki odpowiedzialności. Fenomenologiczna etyka wartości*, Wyd. Nauk. PAT, Kraków 1997.
- Galarowicz J., *Człowiek jest osobą. Podstawy antropologii filozoficznej Karola Wojtyły*, Wyd. Antyk, Kęty 2000.
- Gedächtnis und Bildung: pädagogisch-anthropologische Zusammenhänge*, hrsg. von Dieckman B., Sting S., Zirfas J., Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1998.
- Gehlen A., *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*, Berlin 1940, wyd. 7, 1966.
- Gehlen A., *Philosophische Anthropologie und Handlungslehre*, Bd. 4, Frankfurt am Main 1983.
- Gerner B., *Philosophie und Pädagogik*, „Bildung und Erziehung” 21 (1968).
- Gerner B., *Einführung in die pädagogische Anthropologie*, 2 wyd., Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1986.
- Gnitecki J., *Hermeneutyczna koncepcja pedagogiki*, Wyd. Uniwersytetu Alternatywnego, Poznań 1989.

- Gnitecki J., *Koncepcja pedagogiki ogólnej*, Wyd. Uniwersytetu Alternatywnego, Poznań 1989.
- Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Wyd. WSP im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1993.
- Gnitecki J., *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Wyd. WSP im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1996.
- Gnitecki J., *Zarys pedagogiki ogólnej*, Wyd. WOM, Gorzów Wlkp. 1999.
- Gnitecki J., *Przemiany metodologii badań pedagogicznych*, „Rocznik Pedagogiczny” 24/2001.
- Gnitecki J., *Filozofia nauki i edukacja w okresie nowoczesności i ponowoczesności*, Wyd. Nauk. PTP, Poznań 2002.
- Gnitecki J., Pasterniak W., *Wychowanie jako poszukiwanie wartości*, Gorzów Wlkp. 1994.
- Gogacz M., *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, wybór i oprac. Andrzejuk A., Kalka K., Oficyna Wyd. „Navo”, Warszawa 1997.
- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Olsztyn 1997.
- Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej*, red. Danilewska J., Wyd. UJ, Kraków 2001.
- Hamann B., *Pädagogische Anthropologie: Theorien – Modellen – Strukturen. Eine Einführung*, Bad Heilbrunn/Obb. Klinkhardt 1993.
- Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, hrsg. J. von Speck u. G. Wehle, Band I, München 1970.
- Hejnicka-Bezwińska T., *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1989.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji do heterogeniczności*, Bydgoszcz 1997.
- Hellemans M., *Pädagogische Verantwortung, [w:] Beschreiben, Verstehen, Handeln, Phänomenologische Verschung in der Pädagogik*, (Hrsg.) Dannertl, Lippitz W., München 1984.
- Heller M., Życiński J., *Wszechświat i filozofia. Szkice z filozofii i historii nauki*, Wyd. PTT, Kraków 1980.
- Henting v. H., *Ach, die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert*, Belz Verlag, Weinheim und Basel 2001.
- Hermeneutyka a psychologia*, red. Gałdowa A., Wyd. UJ, Kraków 1997.
- Hoff B., *Tao Kubusia Puchatka*, Wyd. Rebis, Poznań 1995.
- Hohmann M., *Die Pädagogik M.J. Langevelts. Untersuchungen zu seinem Wissenschaftsverständnis*, Verl. Kamp F., Bochum 1971.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Wyd. WSP, Rzeszów 1996.
- Horyzonty pedagogicznej wyobraźni*, red. Kędzierska J., Polak K., Kraków 1998.
- Husserl E., *Krisis der europäischen Wissenschaften und transzendente Phänomenologie*, Philosophia, t. 1, Belgrad 1936 (przekład polski: 1. *Kryzys kultury europejskiej i filozofia*, tłum. Sidorek J., [w:] *Archiwum historii filozofii i myśli społecznej*, nr 29, Wyd. PAN, Wrocław 1981; 2. *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentna*, tłum. Walczewska S., Wyd. PAT, Kraków 1987).
- Husserl E., *Idea fenomenologii*, PWN, Warszawa 1990.

- Ingarden R., *Dążenia fenomenologów* [w:] tenże, *Z badań nad filozofią współczesną*, PWN, Warszawa 1963.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Wyd. Literackie, Kraków 1973.
- Ingarden R., *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*, [w:] tenże, *Książeczka o człowieku*, Wyd. Literackie, Kraków 1973.
- Jaeger W., *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001.
- Jasińska K., Ruciński S., *Istota i formy patologii moralnej oraz jej społeczne uwarunkowania* [w:] *Wartości–społeczeństwo–wychowanie*, red. Adamski F., Wyd. UJ, Kraków 1995.
- Kategoria potoczności. Źródła filozoficzne i zastosowania teoretyczne*, red. Jawłowska A., Wyd. Instytutu Kultury PAN, Warszawa 1991.
- Kępiński A., *Poznanie chorego*, PWN, Warszawa 1978.
- Klafki W., *Engagement und Refleksion* [w:] *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim 1964.
- Knubbertz A., *Pädagogik aus Verantwortung: Überlegungen zur Aktualität prinzipiengesteuerter Erziehung in der Schule*, Frankfurt am Main–Bern–New York–Paris: Lang 1990, (Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik; Bd. 430).
- Kontestacje pedagogiczne*, red. Śliwerski B., Wyd. „Impuls”, Kraków 1993.
- Komorowska H., *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach pedagogicznych*, „Edukacja” 1989.
- Konarzewski K., *Czy pedagogika wybić się może na naukowość?* [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. Rutkowiak J., Wyd. „Impuls”, Kraków 1995.
- Kopiec H., *Teoria wychowania. Rozumiejący wgląd w wychowanie*, Wyd. UŚ, Katowice 1995.
- Korczak J., *Pisma Wybrane*, t. I, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984.
- Korczak J., *Pisma Wybrane*, t. III, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- Korczak J., *Pisma Wybrane*, t. IV, Nasza Księgarnia, Warszawa 1986.
- Kot S., *Historia wychowania*, t. I, II, wyd. III, Warszawa 1995.
- Kramp W., *Die Frage nach dem Wesen der Erziehung*, „Die Deutsche Schule”, 1963, nr 55.
- Krasnodębski Z., *Rozumienie ludzkiego zachowania*, PIW, Warszawa 1986.
- Krapiec M.A., *Ja–człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Wyd. KUL, Lublin 1979.
- Krapiec M.A., *Człowiek – kultura – uniwersytet*, wybór i oprac. ks. Wawrzyniak A., Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1982.
- Krokos J., *Fenomenologia Edmunda Husserla, Aleksandra Pfändera, Maxa Schelera*, Agencja Wyd. Katolików, Warszawa 1992.
- Kruk J., *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*, Wyd. „Impuls”, Kraków 1998.
- Kultura i edukacja*, red. Pluta A., Częstochowa 2001.
- Kunowski S., *Nauczycielskie poznawanie uczniów*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1961/3.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wyd. Salezjańskie, Łódź 1981.
- Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, IKN, Wrocław 1987.
- Kwaśnica R., *O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. Do pedagogiki naukowej i pedagogów z marginesu* [w:] *Pytanie – dialog – wychowanie*, red. Rutkowiak J., Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1992.

- Kwiatkowska H., *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, PTP, Warszawa 1994.
- Laing R.D., *Osoba a doświadczenie*, [w:] *Osoby. Transgresje 3*, red. M. Janion, S. Ro-siek, Wyd. Morskie, Gdańsk 1984.
- Landgrebe L., *Rozumienie w naukach o duchu* [w:] *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, Wyd. Nauk. PAT, Kraków 1993.
- Landmann M., *De homine. Der Mensch im Spiegel seines Gedankens*, „Orbis Academicus” I/9, Freiburg/München 1962.
- Langeveld M.J., *Naukowy charakter pedagogiki*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1961/3.
- Langeveld M.J., *Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule*, Georg Westermann Verlag, Braunschweig, 1968.
- Langeveld M.J., *Einführung in die theoretische Pädagogik*. Stuttgart 1951, 6 wyd. 1966.
- Langeveld M.J., *Studien zur Anthropologie des Kindes. Forschungen zur Pädagogik und Anthropologie*, Tübingen 1956, 3 wyd. 1968.
- Langeveld M.J., *Das Absichtliche und Unwillkürliche in der Erziehung und Erziehungs-kunde* [w:] *Die Sammlung 9* (1954), 29–37.
- Langeveld M.J., *Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht*, Heidelberg 1959.
- Langeveld M.J., *Anthropologie und Psychologie des Erziehers* [w:] PR 19 (1965), 745–753.
- Lassahn R., *Grundriß einer allgemeinen Pädagogik*, Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg, Wiesbaden 1993.
- Lassahn R., *Einführung in die Pädagogik*, Quelle & Meyer Heidelberg, Wiesbaden 2000.
- Lassahn R., *Pädagogische Anthropologie. Eine historische Einführung*, Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg 1983.
- Leppert R., *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Wyd. Uczelniane Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002.
- Lewowicki T., *Humanistyka i pedagogika – o związkach rzeczywistych i osobliwych* [w:] *Pedagogika ogólna a filozofia nauki*, red. Pluta A., Wyd. WSP, Częstochowa 1997.
- Lewowicki T., *Szkic do dziejów metodologii pedagogiki*, „Rocznik Pedagogiczny” 24/2001.
- Levinas E., *Twarz*, [w:] *Twarz Innego*, Teksty Filozoficzne PAT, Kraków 1985.
- Levinas E., *Ślad Innego*, [w:] *Filozofia dialogu*, red. Baran B., Wyd. „Znak”, Kraków 1991.
- Linke W., *Aussage und Deutung in der Pädagogik: dialektische, hermeneutische und phänomenologische Methodenprobleme*, Heidelberg 1966.
- Lipiec J., *Świat wartości. Wprowadzenie do aksjologii*, Kraków 2001.
- Lippitz W., *»Lebenswelt« oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Ansätze eines phänomenologisch begründeten anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft*, Beltz Verlag, Weinheim/Basel 1980.
- Lippitz W., *Phänomenologische Studien in der Pädagogik*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1993.
- Loch W., *Der pädagogische Sinn der anthropologischen Betrachtungsweise* [w:] „Bildung und Erziehung” 18, 1965, Z. 3, s. 164–180.
- Loch W., *Die Struktur der Begegnung im Horizont der Erziehung* [w:] *Begegnung*, Gerner B. (red.), Darmstad 1969, s. 295–405.

- Loch W., *Die anthropologische Dimension der Pädagogik*, Essen 1963 (neue pädagogische Bemühungen, Bd.1/2).
- Loch W., *Pädagogik des Mutes*, „Bildung und Erziehung” 18, 1965.
- Loch W., *Phänomenologische Pädagogik* [w:] *Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft*, (Hrsg.) Lenzen D., Mollenhauer K., Bd.1, Theorien und Grundbegriffe, Stuttgart 1983.
- Lutze K., *Wagnis Vertrauen: das Verhältnis des Menschen zum Fremden in der anthropologischen Pädagogik Otto Friedrich Bollnows*, gata-verlag, Eitorf 1996.
- Lyotard J.-F., *Fenomenologia*, Wyd. IKR, Warszawa 2000.
- Łobocki M., *ABC wychowania*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
- Maritain J., *Dynamika wychowania*, [w:] *Wychowanie na rozdrożu*, „Znak” 9/1991, (436).
- Matwijów B., *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*, Wyd. UJ, Kraków 1994.
- Melosik Z., *Epistemologia postmodernizmu*, „Nieobecne Dyskursy”, cz. III, red. Kwieciński Z., Toruń 1993.
- Methodologie und Sinn-Orientierung in der Pädagogik*, (Hrsg.) Langeveld M.J., Danner H., München 1981.
- Meyer-Drawe K., *Leiblichkeit und Sozialität*, Wilhelm Fink Verlag, München 1987.
- Meyer-Drawe K., *Erziehung und Macht*, „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik”, Hf. 4/2001.
- Morszczyńska U., *Przedmiot poznania i jego opis w naukach pedagogicznych* [w:] *Dylematy metodologiczne pedagogiki*, red. Lewowicki T., Wyd. Pedagogiczny UW, Inst. Ped. UŚ-Filia w Cieszynie, Warszawa-Cieszyn 1995.
- Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, red. Palka S., Zeszyty Naukowe UJ, Prace Pedagogiczne, Z. 22, Kraków 1994.
- Muth J., *Tines Odyssee zur Schule. Behinderte Kinder im allgemeinen Unterricht*, Berg-Verlag, Bochum 1991.
- Mysłakowski Z., *Polska twórczość pedagogiczna w okresie międzywojennego dwudziestolecia*, „Nowe Tory”, 2/1948.
- Mysł pedagogiczna przełomu wieków*, red. Aleksander T., Wyd. UJ, Kraków 2001.
- Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, red. Staś-Romanowska M., Wyd. Nauk. PWN, Warszawa-Wrocław 1995.
- Nawroczyński B., *Współczesne prądy pedagogiczne*, Warszawa 1947.
- Nédoncelle M., *Wartość miłości i przyjaźni*, Wyd. „M”, Kraków 1993.
- Niżnik J., *„Potoczność” jako kategoria teoretyczna* [w:] *Kategoria potoczności. Źródła filozoficzne i zastosowania teoretyczne*, red. Jawłowska A., IK PWN, Warszawa 1991.
- Nohl H., *Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde*, Verlag Gerhard Schulte-Bulmke, Frankfurt am Main 1949.
- Nowak M., *Dyskusja nad pedagogiką jako nauką*, „Roczniki Nauk Społecznych KUL”, 2 (XVIII), Lublin 1990.
- Nowak M., *Metoda hermeneutyczna w pedagogice*, „Roczniki Nauk Społecznych KUL”, 2 (XXI), Lublin 1993.
- Nowak M., *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania* [w:] *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. Adamski F., Wyd. Nauk. PAT, Kraków 1994.

- Nowak M., *Od tradycyjnej pedagogiki ogólnej ku nowym wyzwaniom dla badań nad podstawami edukacji* [w:] *Pedagogika ogólna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*, red. Hejnicka-Bezwińska T., WSP, Bydgoszcz 1995.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Wyd. KUL, Lublin 1999.
- Nowak M., *Antropologia pedagogiczna i antropologiczne podstawy pedagogiki*, „Studia Edukacyjne”, 5/2000.
- Nowak S., *Metodologia nauk społecznych*, PWN, Warszawa 1985.
- Nowicka-Kozioł M., *Odpowiedzialność w świetle współczesnego humanizmu*, Wyd. WSPS, Warszawa 1997.
- Od Husserla do Lewinasa. Wybór tekstów z ontologii fenomenologicznej*, red. Stróżewski W., Skrypty Uczelniane UJ, nr 556, Kraków 1987.
- Odmiany myślenia o edukacji*, red. Rutkowiak J., Wyd. „Impuls”, Kraków 1995.
- Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, red. de Tchorzewski A., Bydgoszcz 1998.
- Olbrycht K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wyd. UŚ, Katowice 2000.
- O odpowiedzialności*, „Znak”, nr 485 (10), 1995.
- Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. Palka S., Wyd. UJ, Kraków 1998.
- Ostrowska U., *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 2000.
- Paczkowska-Łagowska E., *Otto Friedrich Bollnow – filozof zaufania do świata*, „Znak” 11/1979.
- Paczkowska-Łagowska E., *Filozofia nauk humanistycznych w ujęciu Wilhelma Diltheya*, Kraków 1981.
- Paczkowska-Łagowska E., *Otto Friedrich Bollnow. Hermeneutyczna filozofia poznania i jej antropologiczne konsekwencje*, „Logos i Ethos”, 2/1992.
- Paczkowska-Łagowska E., *Logos życia. Filozofia hermeneutyczna w kręgu Wilhelma Diltheya*, Wyd. słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2000.
- Pädagogik als Wissenschaft*, Bd. IV, *Theorien und Methoden*, hrsg. von T. Ellwein, H-H. Groothoff, H. Rauschenberg u. H. Roth, Rembrandt Verlag, Berlin 1975.
- Pädagogik in Selbstdarstellungen*, Bd. I, hrsg. von Pongratz L.J., Hamburg 1975.
- Pädagogik und Anthropologie*, (Hrsg.) Konrad H., Verlag Information Ambis, Kippenheim 1982.
- Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*, (Hrsg.) L. Roth, München 1991.
- Pädagogische Anthropologie und Evolution: Beiträge der Humanwissenschaften zur Analyse pädagogischer Probleme*, hrsg. von J. Uher, Universitätsbund Erlangen-Nürnberg Verlag 1995.
- Palikot J., *Początki kryzysu kultury europejskiej wedle Husserla* [w:] *Kategoria potoczności. Źródła filozoficzne i zastosowania teoretyczne*, red. Jawłowska A., IK, Warszawa 1991.
- Palka S., *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.
- Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia*, Wyd. UJ, Kraków 1999.
- Pasterniak W., *Wprowadzenie do dydaktyki wartości*, Goleniów 1991.
- Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*, red. Śliwowski B., Wyd. „Impuls”, Łódź-Kraków 1995.

- Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. Kukołowicz T., Nowak M., RW KUL, Lublin 1997.
- Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze i konteksty dydaktyczne*, red. Pluta A., Wyd. WSP, Częstochowa 1997.
- Perspektywy i kierunki rozwoju pedagogiki*, red. Gnitecki J., Palka S., Wyd. Nauk. PTP, Kraków–Poznań 1999.
- Plessner H., *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*, Berlin 1928, 2 wyd. Berlin 1965, a także: *Gesammelte Schriften*. 4. Bd. Frankfurt am Main 1981.
- Plessner H., *Macht und menschliche Natur. Ein Versuch zur Anthropologie der geschichtlichen Weltansicht*, Berlin 1931, wznowione [w:] *Zwischen Philosophie und Gesellschaft*, Bern 1953, S. 241 ff. A także: *Gesammelte Schriften*. 5. Bd. Frankfurt am Main 1981, S. 135 ff.
- Plöger W., *Phänomenologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik*, Wilhelm Fink Verlag, München 1986.
- Pluralizm w kulturze polskiej*, red. Adamski F., Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Prace Pedagogiczne, Z. 9, Kraków 1988.
- Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. Adamski F., Wyd. Nauk. PAT, Kraków 1993.
- Praktyczny słownik biblijny*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1995.
- Problemgeschichte der neueren Pädagogik*, hrsg. von Speck J., Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, Kohlhammer 1976.
- Problemy współczesnej metodologii*, red. Krajewski J., Lewowicki T., Nikitorowicz J., Wszechnica Mazurska w Olecku. Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Olecko 2001.
- Przyszłość wychowania*, red. ks. Solak A., Tarnów 2001.
- Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, red. Brzeziński J., Kwiecieński Z., Wyd. UMK, Toruń 2000.
- Pytanie – dialog – wychowanie*, red. Rutkowiak J., Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1992.
- Rehle C., *Gelebte Räume: Erfahrungsräume und Zeiträume: eine Studie zur pädagogischen Anthropologie mit historischen und systematischen Beispielen*, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 1998.
- Rembowski J., *Empatia*, PWN, Warszawa 1989.
- Reut M., *Hermeneutyka i dialog [w:] Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*, red. Śliwerski B., Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 1995.
- Röhrs H., *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1993.
- Röhrs H., *Theorie und Praxis der Forschung in der Erziehungswissenschaft*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1996.
- Röhrs H., (Hrsg.), *Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. W. Flitner zum 90. Geburtstag*, Erziehungswiss. Reihe 20, Wiesbaden 1979.
- Rolewski J., *Rozum, nauka, świat przeżywany. Studium filozofii późnego Husserla*, Wyd. UMK, Toruń 1999.
- Roth H., *Pädagogische Anthropologie*, Bd. 1, *Bildsamkeit und Bestimmung*, Hannover–Berlin–Darmstadt–Dortmund 1966, Bd. 2, *Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*, Hannover–Berlin–Darmstadt–Dortmund 1971.

- Sawicki M., *Dziecko jest osobą. Szkice z teorii kształcenia i wychowania*, Warszawa 1995.
- Sawicki M., *Hermeneutyka pedagogiczna*, Wyd. Nauk. Semper, Warszawa 1996.
- Scheler M., *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, tłum. A. Węgrzecki, [w:] tenże, *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, tłum. Czerniak S. i Węgrzecki A., BKF, Warszawa 1987.
- Scheler M., *Istota i formy sympatii*, tłum. Węgrzecki A., PWN, Warszawa 1980.
- Scheler M., *Cierpienie, śmierć, dalsze życie, Pisma wybrane*, przeł. Węgrzecki A., Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1994.
- Scheuerl H., *Pädagogische Anthropologie: eine historische Einführung*, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kolhammer 1982.
- Schiess G., *Die Diskussion über die Autonomie der Pädagogik*, Belz Verlag, Weinheim und Basel 1973.
- Schnädelbach H., *Filozofia w Niemczech 1831–1933*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1992.
- Schneider K., *Das Problem der Beschreibung in der Erziehungswissenschaft*, Heidelberg 1971.
- Schoenebeck H., *Antypedagogika – kongruencyjna radość życia*, [w:] *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*, red. Śliwerski B., Wyd. „Impuls”, Łódź–Kraków 1995.
- Schoenebeck H., *Szkoła z ludzką twarzą*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2001.
- Schulz R., *Od pedagogiki ogólnej do antropologii pedagogicznej*, „Kultura i Edukacja”, 1/1992.
- Schulz R., *O potrzebie perspektywy antropologicznej w pedagogice ogólnej* [w:] *Kultura i edukacja*, red. Pluta A., Częstochowa 2001.
- Schütz A., Luckmann T., *Strukturen des Lebenswelt*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1979.
- Schütz A., *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*, Frankfurt 1974.
- Sommer J., *Dialogische Forschungs-methoden*, Psychologie Verlag Union, München–Weinheim 1987.
- Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Kwieciński Z., Witkowski L., UMK, Toruń 1993.
- Staś-Romanowska M., *Los człowieka jako problem psychologiczny. Podstawy teoretyczne*, Wyd. UWr., Wrocław 1992.
- Stein E., *O zagadnieniu wczucia*, Wyd. „Znak”, Kraków 1988.
- Stróżewski W., *Wartościowanie a ocena*, „Znak”, nr 130, Kraków 1965.
- Stróżewski W., *Istnienie i wartość*, Wyd. „Znak”, Kraków 1981.
- Stróżewski W., *Aksjologiczna struktura człowieka* [w:] tenże, *O wielkości. Szkice z filozofii człowieka*, Wyd. „Znak”, Kraków 2002.
- Stróżewski W., *Mała fenomenologia autorytetu* [w:] tenże, *W kręgu wartości*, Wyd. „Znak”, Kraków 1992.
- Stróżewski W., *O stawianiu się człowiekiem* [w:] tenże, *W kręgu wartości*, Wyd. „Znak”, Kraków 1992.
- Stróżewski W., *O urzeczywistnianiu wartości*, [w:] tenże, *W kręgu wartości*, Wyd. „Znak”, Kraków 1992.
- Stróżewski W., *W kręgu wartości*, Wyd. „Znak”, Kraków 1992.
- Stróżewski W., *O wielkości. Szkice z filozofii człowieka*, Wyd. „Znak”, Kraków 2002.
- Suchodolski B., *Początki pedagogiki jako nauki*, „Studia Pedagogiczne” 1956, T. III.

- Suchodolski B., *Współczesne problemy filozofii wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1974/1.
- Suchodolski B., *Przebudowa nauk humanistycznych*, Wrocław 1928.
- Suchodolski B., *Pedagogika jako nauka o człowieku* [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wybór i oprac. Wołoszyn S., t. III, ks. 2, Wyd. Strzelec, Kielce 1998.
- Szczypiński G., *Główne nurty pedagogiki niemieckiej* [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. IV, red. Kwieciński Z., UMK, Toruń 1994.
- Szołtysek A.E., *Filozofia wychowania*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1998.
- Szkudlarek T., *Obiektywizm i subiektywizm pedagogiczny a całościowe myślenie o wychowaniu* [w:] *Pytanie – dialog – wychowanie*, red. Rutkowiak J., Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1992.
- Sztobryn S., *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, Wyd. UŁ, Łódź 1994.
- Sztompka P., *Czas społeczny, czas biograficzny, czas pedagogiczny*, Zeszyty Naukowe UJ – Prace Pedagogiczne, Z. 6, 1987.
- Śleszyński D., *Człowiek w działaniu. Analiza empiryczna, fenomenologiczno-egzystencjalna*, Wyd. Uniw. Trans Humana, Białystok 1995.
- Śliwerski B., *Antypedagogika*, [w:] Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 1993.
- Śnieżyński M., *Dialog edukacyjny*, Wyd. Nauk. PAT, Kraków 2001.
- Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*, red. Krasnodębski Z., Nellen K., PIW, Warszawa 1993.
- Taschenbuch der Pädagogik*, (Hrsg.) Hierdeis H., Teo H., Bd. 1–4, Schneider Verlag Hohengehren 1997.
- Teoretyczne podstawy pedagogiki*, red. Palka S., Wyd. UJ, Kraków 1987.
- Teorie pedagogiczne wobec zmian w humanistyce i w otaczającym świecie*, red. Gni-tecki J., Wyd. Nauk. PTP, Olsztyn–Poznań 2002.
- Theorien und Konzepte der Pädagogischen Anthropologie*, (Hrsg.) Wulf Ch., Zirfas J., Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1994.
- Tilich P., *Męstwo bycia*, Poznań 1994.
- Tischner J., *Świat ludzkiej nadziei*, Wyd. „Znak”, Kraków 1975.
- Tischner J., *Etyka solidarności*, Wyd. „Znak”, Kraków 1981.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1982.
- Tischner J., *Etyka wartości i nadziei* [w:] *Wobec wartości*, D. v. Hildebrand, J.A. Kłoczowski, J. Paściak, J. Tischner, Wyd. Polskiej Prowincji Dominikanów, Poznań 1984.
- Tischner J., *Wybrane problemy filozofii człowieka*, Wyd. PAT, Kraków 1985.
- Tischner J., *W kręgu myśli hermeneutycznej* [w:] tenże, *Filozofia współczesna*, Inst. Teolog. Księży Misjonarzy, Kraków 1989.
- Tischner J., *Ksiądz na manowcach*, Wyd. „Znak”, Kraków 1999.
- Tischner J., *Spór o istnienie człowieka*, Wyd. „Znak”, Kraków 2001.
- Tradycja i wyzwania*, red. Paćławska K., Wyd. Universitas, Kraków 1996.
- Tschamler H., *Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen*, Bad Heilbrunn 1978.
- Twarz Innego*, „Teksty Filozoficzne PAT”, Kraków 1985.
- Węgrzecki A., *O poznawaniu drugiego człowieka*, Wyd. Nauk. PAT, Kraków 1992.
- Węgrzecki A., *Scheler*, Wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa 1975.

- Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Wyd. IBE, Warszawa 1998.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Wyd. KUL, Lublin 1986.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Wyd. PTT, Kraków 1985.
- Wojtyła K., *Podmiotowość i »to, co nieredukowalne« w człowieku*, „Ethos”, 1988, nr 2–3.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Dom Wydawniczy „Strzelec”, Kielce 1998.
- Wrońska K., *Osoba i wychowanie. Wokół personalistycznej filozofii wychowania Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Wyd. UJ, Kraków 2000.
- Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, Wyd. Nauk. PAT, Kraków 1993.
- Współczesne konteksty wychowania*, red. de Tchorzewski A., Wyd. Wers, Bydgoszcz 2002.
- Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, red. A. Gałdowa, Wyd. UJ, Kraków 1995.
- Wybrane koncepcje osobowości*, red. A. Gałdowa, Wyd. UJ, Kraków 1995.
- Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, red. Adamski F., Wyd. UJ, Kraków 1999.
- Wychowanie na rozdrożu*, „Znak”, 9/1991 (436).
- Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, red. Szkudlarek T., Śliwerski B., Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków 1993.
- Zachariasz A.L., *Kulturozofia*, Wyd. WSP, Rzeszów 2000.
- Zaręba E., *Badania empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice [w:] Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. Palka S., Wyd. UJ, Kraków 1998.
- Zasady badań pedagogicznych*, red. Pilch T., Wyd. „Żak”, Warszawa 1995.
- Zdarzil H., *Pädagogische Anthropologie*, Verlag Styria, Graz–Wien–Köln 1978.
- Żechowska B., *Nauczyciel w fenomenologicznej perspektywie poznawczej*, w teście: *O poznawaniu nauczyciela*, Wyd. UŚ, Katowice 1995.
- Żechowska B., *O poznawaniu nauczyciela*, Wyd. UŚ, Katowice 1995.
- Żurakowski B., *Wartości i antywartości w wychowaniu [w:] Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, red. Adamski F., de Tchorzewski A., Wyd. UJ, Kraków 1999.
- Żurakowski B., *Wychowanie do wyboru wartości [w:] Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, red. Adamski F., Wyd. UJ, Kraków 1999.
- Żurakowski B., *Aksjologiczne implikacje teorii wychowania [w:] Myśl pedagogiczna przełomu wieków*, red. Aleksander T., Wyd. UJ, Kraków 2001.
- Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wybór i oprac. Wołoszyn S., t. III, ks. 2, Dom Wydawniczy „Strzelec”, Kielce 1996.

Spis rysunków

Rysunek 1. Doświadczenie życia codziennego człowieka a nauki uniwersalne i szczegółowe.....	38
Rysunek 2. Podział i hierarchia nauk uniwersalnych i szczegółowych	40
Rysunek 3. Podział nauk szczegółowych	41
Rysunek 4. Relacja między myśleniem potocznym a naukami: szczegółowymi i uniwersalnymi	44
Rysunek 5. Miejsce wychowania w doświadczeniu naturalnym człowieka oraz pedagogiki pośród nauk	46
Rysunek 6. Podział nauk antropologicznych	47
Rysunek 7. Antropologia <i>pedagogiczna</i> i jej związek z innymi naukami	49
Rysunek 8. Antropologia <i>pedagogiczna</i> pośród nauk antropologicznych	60
Rysunek 9. Pedagogika <i>antropologiczna</i> pomiędzy wychowaniem i filozofią ...	69
Rysunek 10. Hierarchia typów badań	90
Rysunek 11. Poziomy interpretacji „rozumienia” oraz jego relacja do procesu „wyjaśniania”	96
Rysunek 12. Badany fenomen pomiędzy wyjaśnianiem a rozumieniem	99
Rysunek 13. Pedagogika <i>antropologiczna</i> a doświadczenie życia codziennego (w nim fenomeny wychowania)	119
Rysunek 14. Formalne warunki wychowania: naturalne kwalifikacje, „potrzeba” wychowania wyrażana wolą samorozwoju (samodojrzewania) i wolą społeczną oraz tło aksjologiczne	159
Rysunek 15. Sytuacja wychowawcza a koncepcja człowieka i świata wartości ...	178
Rysunek 16. Sytuacja wychowawcza a koncepcja człowieka i świata wartości dorosłego i dziecka	179

Rysunek 17. Człowiek wobec świata i drugiego w subiektywizmie aksjologicznym	182
Rysunek 18. „Umowa społeczna” jako wynik interpersonalnej komunikacji w relatywizmie aksjologicznym	185
Rysunek 19. Sytuacja wychowawcza przy założeniu obiektywnego istnienia wartości i statycznej koncepcji człowieka	190
Rysunek 20. Porządek wartości wg M. Schelera, za: J. Tischner, <i>Etyka...</i> , <i>op.cit.</i> , (oprac. graficzne K. Ablewicz)	196
Rysunek 21. „Hermeneutyczny krąg” wartości: człowiek, jego świat wartości subiektywnych oraz horyzont wartości obiektywnych	199
Rysunek 22. Idealny obserwator, który pyta o sens i bezsens całej sytuacji wychowawczej, łącznie z sobą jako jej współuczestnikiem	227
Rysunek 23. Hermeneutyczny krąg interpretacji aksjologicznej: od horyzontu wiedzy do poczucia rzeczywistości, poprzez doświadczenie samej sytuacji	239
Rysunek 24. Rosnące wraz z wiekiem i świadomością pole odpowiedzialności dziecka	253
Rysunek 25. Odpowiedzialność zastępcza wobec pokolenia starszego przyjęta jako obiektywne zobowiązanie etyczne	255

